

QUAL O PAPEL DA ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR?

Andreia Sofia Bernardino da Silva

**Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação
para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

maio de 2016



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar

QUAL O PAPEL DA ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR?

Autora: **Andreia Sofia Bernardino da Silva**

Orientadora: **Professora Doutora Isabel Baltazar**

maio de 2016

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço ao meu namorado, companheiro e melhor amigo, pelo apoio incondicional, carinho e amor que sempre demonstrou mesmo nas alturas mais difíceis.

À minha orientadora e professora Isabel Baltazar pela excelente orientação e apoio que me deu para a elaboração do presente trabalho.

À Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, onde realizei a minha licenciatura e as minhas primeiras grandes aprendizagens

À Professora Ana Paramés, enquanto diretora do Instituto Superior de Educação e Ciências, os meus sinceros agradecimentos pela oportunidade que me deu para completar a minha formação e qualificação enquanto Educadora de Infância e Professora de 1ºCiclo do Ensino Básico. Foram meses de muitas aprendizagens e experiências fabulosas que ajudaram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À educadora Cristiana Calheiros e à auxiliar Lurdes Gil, assim como a outras educadoras e auxiliares da instituição Assistência Infantil de Santa Isabel, nomeadamente à Irmã Conceição pela forma como me receberam e tornaram todo este tempo tão produtivo e rico em novas experiências.

A todas as crianças da sala rosa, um obrigado muito especial pois sem elas nada teria sido possível.

À minha amiga e colega de curso Susana Luz que sempre se mostrou disponível, mesmo depois de tantos obstáculos, e momentos menos favoráveis, mas sempre me apoiou e depois de tanto esforço, conseguimos ultrapassar mais uma etapa.

A todos os meus amigos e colegas que me aqueceram o coração com palavras de força e incentivo para que chegasse à meta com sucesso.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

A brincadeira é uma forma de aprendizagem, pois além de promover a relação entre as crianças, é essencial para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. A brincadeira é um momento onde a criança consegue viver o jogo simbólico, representando momentos, experiências e situações da sua vida real, seja familiar ou escolar. Através desta, a criança expressa-se, interage, aprende a lidar com situações adversas, recriando-as e resolvendo-as/ultrapassando-as. É nestes moldes que a brincadeira se revela, assim, um momento privilegiado para a formação da sua personalidade. Neste ensaio irei descrever a importância e as potencialidades que a realização de atividades lúdicas têm no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, sendo que esta será suportada pela perspectiva de diversos autores que fundamentem teoricamente as informações descritas. A metodologia utilizada para a realização deste ensaio foi o recurso a uma pesquisa bibliográfica já realizada sobre a temática.

Assim, ao experimentar, conhece-se a si própria e descobre os seus limites, conhece o outro/ mundo e estrutura-se cognitivamente.

Palavras - Chave: Lúdico, Educação Infantil, Ensino-Aprendizagem.

Abstract

Play is a form of learning, as well as promoting the relationship between children, it is essential for their social, emotional and cognitive development. Playing is a moment where children can engage in symbolic play, representing moments, experiences and situations in real life whether homelike or educational. Through these moments children express, interact, learn to deal with adverse situations, recreating them and solving them/ surpassing them. It is along these lines that play reveals a privileged moment for shaping their personality. In this study I will describe the importance and potential that recreational activities have on teaching and learning in early childhood education, and this will be supported by the perspective of several authors who theoretically supports the information described. The methodology used for this study was based on the previous bibliographic research on this subject.

Consequently, by experimenting, children can get to know themselves and discover their limits, get to know others / the world and develop their own cognitive structure.

Keywords: *Playful, Childhood Education, Teaching and learning.*

Epígrafe

Brinca enquanto souberes!

Tudo o que é bom e belo

Se desaprende...

A vida compra e vende

A perdição.

Alheado e feliz,

Brinca no mundo da imaginação,

Que nenhum outro mundo contradiz!

Brinca instintivamente

Como um bicho!

Fura os olhos do tempo,

E à volta do seu pasmo alvar

De cabra-cega tonta,

A saltar e a correr,

Desafronta

O adulto que hás-de ser!

Torga, M. (2011)

Índice geral

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	IX
ÍNDICE GERAL.....	XIII
LISTA DE FIGURAS.....	XV
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO	3
1.1. Pertinência do tema	3
1.2. Representações sobre o lúdico.....	5
1.3. Evolução do conceito de lúdico.....	11
1.4. O Perfil e o papel do educador.....	13
1.5. Caracterização do grupo em estudo.....	15
1.5.1. Revisão da literatura.....	15
1.6. A motivação e o lúdico.....	21
CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	25
2.1. Caracterização da Instituição	25
2.3. A problemática	28
2.4. Paradigma	30
2.5. Design do Estudo	32
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	35
3.1. Reflexões sobre a prática.....	35
3.1.1. Relato diário 1.....	35
3.1.2. Relato diário 2.....	37
3.1.3. Relato diário 3.....	39
3.1.4. Relato diário 4.....	41

3.1.5. Relato diário 5.....	43
3.1.6. Relato diário 6.....	45
3.1.7. Relato diário 7.....	47
3.1.8. Relato diário 8.....	49
3.1.9. Relato diário 9.....	51
3.1.10. Relato diário 10.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

ANEXOS

Anexo 1- “ A nossa história”

Anexo 2- Projeto educativo da instituição

Anexo 3- Projeto Curricular da Instituição

Anexo 4- Regulamento Interno

Anexo 5- Corominas

Anexo 6- Metas de Aprendizagem

Anexo 7- Caraterização individual das crianças

Índice de figuras

Figura 1-Pirâmide Hierarquia das necessidades segundo Maslow.

Introdução

Este trabalho teve por base a minha prática de Ensino Supervisionada II em educação pré-escolar, a partir da qual se pretende compreender as potencialidades das atividades lúdicas, qual a sua importância e as suas potencialidades a nível educacional, assim como no desenvolvimento infantil, numa tentativa de contribuir para uma educação de qualidade onde os educadores recorrem a instrumentos lúdicos facilitadores do desenvolvimento das crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, e da sua inserção na sociedade.

Neste sentido, e devido ao facto do contacto com realidades educacionais distintas, uma das quais a utilização da componente lúdica era pouco frequente, e noutra onde esta prática era predominante no quotidiano das crianças, pretendemos perceber qual a representação que os educadores têm face à prática lúdica, assim como à sua frequência de utilização. Desta prática considera-se que a criança aprende e descobre quando explora, quando interage, ou seja, quando brinca.

Após a prática de Ensino Supervisionada II na Assistência Infantil de Santa Isabel, na sala onde se realizou o estágio, saliento a metodologia utilizada, onde o lúdico e o recurso a jogos é uma prática constante, e onde se constata um grande progresso do desenvolvimento social/pessoal de algumas crianças, assim como do seu processo de ensino-aprendizagem.

Tendo por base as intervenções práticas realizadas no âmbito educacional, tem-se observado que não é dado o devido valor, nem observadas as vantagens a nível da promoção do ensino e da aprendizagem das crianças, no que diz respeito à implementação das atividades lúdicas. Desta forma, considera-se que toda a atividade deste cariz deve ser prioritária no quotidiano das crianças, num espaço e tempo diversificados. A atividade lúdica, por ser uma forma de linguagem expressiva do ser humano, estimula a comunicação, a descoberta do mundo, a socialização e, de uma forma genérica, o desenvolvimento integral do indivíduo.

A infância é a idade das brincadeiras. É um período na qual a criança se expressa, manifesta as suas necessidades, angústias, desejos e interesses, sendo um meio para a inserção das crianças na realidade onde estão inseridas e um momento onde esta organiza e constrói o seu olhar sobre o mundo. Bittencourt, R. (2010, p.4), refere que “o impulso causado pelas manifestações do jogo tem como característica a necessidade de

criar, como acontece com os artistas e as crianças, em um eterno ato de inventar e destruir, sem qualquer preocupação moral.”

O conceito de ludicidade sofreu assim uma evolução ao longo dos tempos. O que era vislumbrado como uma prática de lazer e sem quais quer contributos educacionais e de promoção do desenvolvimento da criança, deu lugar a uma visão em que este consiste num processo constante e espontâneo, onde a criança explora as múltiplas funcionalidades dos objetos que manipula, recriando-os. Salientando Serra, (1999, p. 1) “o jogo é um fenómeno universal, presente em todas as épocas e civilizações. A permanência do lúdico em todo o percurso histórico e civilizacional, no mundo das crianças, dos jovens e dos adultos, é um bom indicador da sua importância”.

A questão problema implícita é: Qual o papel da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem das crianças do pré-escolar?

Destaca-se algumas perguntas que estão, presentes na prática de atividades lúdicas e que podem complementar e fundamentar, uma melhor aprendizagem das crianças:

- ✓ Quais as potencialidades que as atividades lúdicas têm no desenvolvimento integral das crianças no jardim-de-infância?
- ✓ Quais as potencialidades de diferentes atividades lúdicas implementadas?

A subsequente resposta a estas perguntas deverá revelar-se um contributo para o desenvolvimento de uma melhor prática pedagógica.

Este trabalho está assim dividido em 3 partes, sendo que a primeira parte diz respeito à introdução, onde está descrito, justificadamente, a relevância do estudo/investigação, a contextualização em que surgiu assim como a importância do mesmo, expondo-se o problema e as questões de investigação. A segunda parte, diz respeito ao quadro de referência teórico que contempla uma análise explicativa do tema escolhido, com um enfoque para a problematização e metodologia utilizada, o paradigma a ser utilizado, os instrumentos de recolha de dados assim como a análise e o tratamento dos mesmos. Num momento final, serão apresentadas as considerações finais consideradas relevantes, tendo por base o estudo apresentado.

Uma vez que todas as afirmações são sustentadas com bibliografia atual e fidedigna, credibiliza-se toda a informação exposta neste trabalho. Finaliza-se com as referências utilizadas para a sua construção, assim como anexos considerados pertinentes.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

O presente capítulo está ordenado em três partes intituladas: (1.1) Pertinência do tema, (1.2) Representações sobre o lúdico, (1.3) Evolução do conceito lúdico, (1.4) O papel do educador e (1.5) A motivação e o lúdico.

1.1. Pertinência do tema

O brincar e toda a atividade lúdica é um aspeto essencial para o desenvolvimento das crianças, sendo essencial a sua prática no decurso da infância, uma vez que, quanto maior a diversidade de experiências, mais diversificadas e significantes serão as aprendizagens realizadas.

O facto de não ser algo imposto, uma obrigação, permite que a criança tenha liberdade e disfrute todas as potencialidades destas. Assim, todas as atividades podem contemplar a esfera lúdica para que sejam mais facilmente compreendidas e absorvidas pelas crianças as suas potencialidades.

Segundo Huizinga (2000),

Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural. É um elemento a esta acrescentado, que a recobre como um ornamento ou uma roupa.

Ao brincar a criança desenvolve diversas competências que, associadas ao prazer e à diversão, auxiliam ao seu desenvolvimento. A atividade lúdica pode ser presenciada pelas crianças de diversas formas, dependendo das suas intenções, objetivos e características dos objetos utilizados.

Dado o fato desta prática ser uma constante no quotidiano das crianças nesta sala e ser notório o seu desenvolvimento, considera-se importante analisar e estudar esta temática, uma vez que não é uma constante em todas as salas de Jardim-de-infância e o deveria ser. Em sala, os momentos lúdicos são selecionados pelos alunos e alternados com outras brincadeiras nas diversas áreas. Considera-se fundamental que esta seleção esteja a cargo das crianças e não seja imposto pelos adultos pois limita toda a liberdade e expressão da criança neste momento.

Outro fator muito importante, é a envolvimento dos adultos da sala nestes momentos, não como impositores de formas de brincar, mas enquanto enriquecedores e observadores

atentos que avaliam as formas de brincar livres, controlando algum comportamento desviante e incentivando, por exemplo, uma adequada manipulação de objetos. Desta observação não são apenas registadas pelo educador os comportamentos das crianças, mas, sobretudo, a forma como estas se envolvem nas brincadeiras dando-lhe assim instrumentos para um maior conhecimento das crianças.

São vários os sentidos envolvidos no momento da brincadeira: a imaginação, a criatividade, a imitação, a atenção e a memória. Assim, verifica-se imprescindível a diversificação de experiências proporcionadas e materiais estimulantes, para que seja suscita a motivação e o interesse das crianças nas brincadeiras realizadas em cada espaço.

Todas as variantes e componentes das atividades lúdicas devem ser compiladas e coadjuvadas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, de forma a que se finde numa prática pedagógica significativa para as crianças. Deste modo, considera-se que o ambiente educativo lúdico e pedagogicamente didáticos é estimulante e revelar-se-á num ambiente feliz, propício à realização de novas aprendizagens. Sendo motivador, propicia a descoberta, o conhecimento e do desenvolvimento integral de cada criança.

1.2. Representações sobre o lúdico

Os primeiros anos de vida são muito importantes na formação da criança. Durante este período a criança constrói a sua identidade, e desenvolve a sua estrutura intelectual, física emocional e afetiva, assim como é um momento privilegiado para a realização de oportunidades de aprendizagens significativas. Desta forma, são vários os momentos que devem ser proporcionados às crianças para que o seu desenvolvimento seja pleno. Assim, devem ser várias as estratégias a adotar, nomeadamente as atividades lúdicas que se revelam uma forma de cativar as crianças e promover um bom desenvolvimento a todos os níveis. De acordo com o Princípio 7.º da Declaração dos direitos da Criança (UNICEF, 1959) “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação: a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se para promover o gozo dos direitos.”

Com base nas intervenções realizadas no âmbito educacional considera-se que lúdico é um instrumento pedagógico que permite a inserção da criança numa cultura, através do qual se pode dar saliência às suas vivências e ultrapassar alguns problemas do foro pessoal das mesmas mediante o jogo simbólico, revelando-se este um mecanismo facilitador das interações da criança com o meio. O que contempla o ambiente educativo, será o suporte do trabalho curricular do educador, o qual deverá atender a diversas interações onde se incluem as relações entre crianças, entre estas e os educadores e auxiliares, assim como com toda a restante comunidade educativa. É neste espaço que surgem as diversas possibilidades de aprendizagem através do brincar e da interação com outras crianças. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto refere que na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças.

A brincadeira surge assim como uma forma de exercitar a capacidade imaginativa, de criar e fantasiar, uma vez que a criança, enquanto ser simbólico, dá vida ao mundo mágico do faz-de-conta e, ao brincar, interioriza e expressa as práticas culturais que observa. São assim, vários os autores defendem que, no que se refere ao

desenvolvimento infantil, a prática de atividades lúdicas se revela o cerne de um desenvolvimento mais harmonioso e com aprendizagens mais significativas por parte das crianças.

A palavra “lúdico” tem a sua origem na palavra *ludus*, que em latim, significa brincar. Nela estão contemplados todos os divertimentos, brincadeiras e jogos, tendo em conta o espaço e o tempo onde estes são organizados e manipulados.

Neste contexto surgem três termos distintos a nível da nomenclatura, mas semelhantes, essenciais e complementares no âmbito da aprendizagem lúdica. São eles o conceito de jogo, brinquedo e brincadeira. Estes conceitos são construídos ao longo do tempo, constituindo uma caracterização de cada forma de brincar.

Referenciando o dicionário da Língua Portuguesa (2001):

Jogo- ação de jogar, passatempo, divertimento.

Brinquedo- objeto destinado a divertir uma criança, suporte de brincadeira

Brincadeira-ação de brincar, divertimento. Gracejo.

Assim, as palavras jogo, brinquedo e brincadeira são díspares quanto ao seu conteúdo específico, uma vez que por jogo entende-se toda a atividade que envolva regras, brincadeira é o sentido mais abrangente que compreende o comportamento espontâneo da criança que brinca, de forma não-estruturada e por brinquedo entende-se o objeto que é utilizado para brincar.

Para Huizinga (2000), “o jogo é mais do que um fenómeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante.”

A brincadeira é uma forma de aprendizagem, pois é através dela que a criança interage, aprende a lidar com situações adversas, recria situações vividas e se expressa. Este é assim um momento privilegiado para a formação da sua personalidade.

Segundo Pessanha (2001), o conceito “atividade lúdica” é complexo de definir mas de fácil identificação. Com o passar do tempo, tem-se vindo a constatar que incentiva e promove o desenvolvimento harmonioso da criança a nível cognitivo, social e afetivo.

Para Piaget e Montessori, citado por Peterson e Collins (1987), a brincadeira é importante para o desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor da criança. Como

citado pelo mesmo autor a brincadeira, “sendo uma actividade plena de sentido por parte da criança: é a sua aprendizagem do mundo e constitui a base do seu desenvolvimento.”

De acordo com Grosso (2013, p. 18), salientando Oliveira-Formosinho “é necessário remetermo-nos a diferentes perspetivas, ou seja, a perspetiva das crianças, dos educadores, pais e investigadores.” Desta forma, considera-se que, quando existem atividades lúdicas diversificadas e interações/relações positivas e significativas, as crianças sentem-se mais capazes, mais seguras e predispostas a adquirirem diversas aprendizagens e um desenvolvimento mais harmonioso.

Piaget, citado por Peterson e Collins (1987, p.50), refere que “ao brincar a criança não se esforça por se acomodar à realidade, pelo contrário, assimila os objectos e as suas propriedades para sua própria satisfação”. Por outras palavras, a criança ao estar envolvida na brincadeira não está a utilizar os objetos por usar, ela atribui-lhes significado.

Dias (2013, p.10) refere:

Através da utilização dos jogos simbólicos, as crianças exprimem seus desejos por meio do real. E é uma maneira também de facilitar a compreensão acerca da realidade, já que ainda são incapazes de entender respostas realistas. Uma função dessas inúmeras fantasias elaboradas pelas crianças é a de equilibrá-la emocionalmente, oportunizando dessa forma uma melhor elaboração e diminuição de suas angústias e ansiedades, agindo também, como método de autodefesa e autoafirmação.

É durante a infância que as crianças começam a fantasiar, realizando um paralelo entre o real e o imaginário. Devido ao facto da realidade ser difícil de ser assimilada e aceite por parte das crianças, estas criam o seu próprio universo, resolvendo frustrações, medos, angústias e ultrapassando situações menos fáceis de serem resolvidas, através das personagens imaginárias (contos de fadas). Desta forma o jogo simbólico é uma representação que as crianças fazem da realidade, de forma imaginativa e imitativa desta indo assim ao encontro das suas necessidades. É através desta função que a criança se relaciona com o mundo e com as suas aprendizagens, sendo esta, uma grande capacidade e uma mais-valia no seu desenvolvimento.

Já para Vigotsky, citado por Rolin, A., Guerra, S. & Tassigny, M. (2008, p.176), “o homem constitui-se enquanto ser social e necessita do outro para desenvolver-se.” O

mesmo autor salienta ainda que os benefícios sobre a importância do brinquedo, referenciando as suas potencialidades a nível da sua capacidade de estruturação e funcionamento psíquico da criança. Para ele, a criança diferencia a ação do seu significado, entregando-se de tal forma à brincadeira que se desprende do que a envolve.

Vigotsky, citado por Rolin, A., et al (2008, p.176), refere que “Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. É assim através da brincadeira que a criança cria e recria a realidade, mediante a utilização de sistemas simbólicos (jogo simbólico). O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.”

Para Garvey (s.d.), brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação; o que leva a supor que a atividade lúdica está relacionada com as áreas de desenvolvimento.

Onofre, citado por Pinto e Sarmento (1999) menciona o brincar enquanto um fenómeno constante e complexo que funde a naturalidade e espontaneidade da criança e, simultaneamente a atribuição de sentido aos objetos ou às situações que manipula ou presença, respetivamente.

Para Ferland (2006) refere que o brincar é ao ato que a criança realiza mesmo que não fale, expressa todos os sentimentos, independentemente do seu cariz, positivo ou negativo. Destacando este, como um momento onde a criança trabalha o seu interior, as suas emoções e sentimentos.

Brougère, citado por Monteiro C. & Delgado, A. (2014) relata que a criança atribui um significado ao brinquedo de acordo com o que este representa para ela, alterando, por vezes, a sua funcionalidade, ou seja, a criança dá o significado ao brinquedo de acordo com o que ele lhe representa. O mesmo corrobora esta ideia referindo que as brincadeiras podem ser compostas por brinquedos, contudo estes não impõem uma forma de brincar. Outra característica apontada por este autor é relativa à diversidade dos materiais que incrementam, e à semelhança de Vigotsky, citado por Rolin, A., et al (2008), a criatividade da criança.

Ainda de salientar a ideia defendida por Delande (2009), citado por Monteiro C. & Delgado, A. (2014), o qual menciona que uma atividade pensada e organizada pelo adulto pode revelar-se educativa, ao passo que uma situação não planeada poderá revelar-se educativa, ou seja, nem sempre a intencionalidade que o educador/adulto tem perante um material que apresenta às crianças corresponde à forma como as crianças o recebem e manipulam. Sendo assim as crianças não são, inteiramente dependentes das intenções educativas dos adultos, revelando-se também responsáveis pelo seu processo educativo.

Como referido por Girardello (2011, pp.76) “a imaginação da criança move-se junto--comove-se com o modo que ela vê por todo o lado o mundo.” Ligada à inteligência e às emoções, a imaginação infantil pode ser educada; as crianças podem ser ensinadas a olhar e a ouvir de maneira a que a emoção imaginativa seja consequência.

Spodek e Aracho (1998) mencionam que “pelas brincadeiras, elas podem reviver ocorrências dolorosas e dominar a dor, lidando com ela na fantasia da situação de jogo.” Complementarmente à ideia defendida por este autor, Solé (1980) refere que o brincar permite à criança crescer, integrar-se num determinado ambiente e desenvolver-se.

O jogo desperta os sentidos da criança, levando-a a uma participação ativa e constante, possibilita também uma maior liberdade de expressão e integração social/cultural.

Huizinga, J. (2000) menciona:

Mas reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física. Do ponto de vista da concepção determinista de um mundo regido pela ação de forças cegas, o jogo seria inteiramente supérfluo. Só se torna possível, pensável e compreensível quando a presença do espírito destrói o determinismo absoluto do cosmos.

Desta forma revela-se importante que o educador proporcione um diversificado leque de atividades em que as crianças possam explorar indiscriminadamente os materiais, de acordo com as intenções que lhes atribuírem. Este deve assumir uma postura de observador atento e uma postura reflexiva no desenvolvimento de todos os momentos lúdicos. Em consonância com esta atitude do educador, este deve dar liberdade às crianças para que estas possam escolher as suas atividades e as diversas formas de manipular os materiais que coloca à sua disposição anteriormente à explicação que lhes dá sobre cada uma delas, para que as aprendizagens sejam tanto quanto possível significativas para as crianças.

1.3. Evolução do conceito lúdico

A definição do conceito lúdico tem vindo a ser remodelada ao longo dos tempos por diversos estudiosos. Estas transformações têm sido revestidas de uma maior acuidade e respeito por esta prática imprescindível no quotidiano das crianças e com grandes contributos para o desenvolvimento integral destas.

De acordo com Wajskop, citado por Dias (2013), toda a atividade lúdica, desde os nossos primórdios, era percecionada como um mecanismo de ensino, contudo não lhe era atribuída a importância que, só passado algum tempo adquiriu. A atividade lúdica era percecionada como um escape de todo o trabalho forçado, sendo como tal renegada e mal vista aos olhos da sociedade. Ainda são várias as percepções sociais/ culturais sobre esta temática, não estando portanto ainda bem definida, variando de acordo com cada contexto e cultura. As formas de brincar, os espaços, os tempos, assim como os instrumentos utilizados para a sua realização deste tipo de momentos lúdico foram-se progressivamente diversificando e tornando-se cada vez mais tecnológicos/informatizados.

De uma forma geral e em termos atuais, a sociedade já tem uma visão mais clara e mais precisa da importância do brincar a nível pedagógico e de desenvolvimento das capacidades cognitivas, de conhecimento do eu da criança, do outro e do mundo que a rodeia. Considera-se que esta transformação deriva do preponderante papel que têm os educadores de infância na estimulação e promoção diversificada de formas de apresentações didáticas e lúdicas do que pretendem que as crianças apreendam.

Chamboredon & Prévot, citado por Monteiro C. e Delgado, A. (2014) refere que, e contrariamente às ideias defendidas pelos nossos antepassados, os brinquedos pedagógicos revelaram-se elementos potenciadores das sociedades, ultrapassando o sentido que era conotado às brincadeiras enquanto um momento meramente agradável.

Com o decorrer dos tempos e de acordo com o autor supracitado, a visão da brincadeira clarificou-se, dando lugar a uma perspetiva que, distinta dos trabalhos e exercícios solicitados, se veio a revelar um mecanismo de ensinar de uma forma mais divertida e incentivadora de novos momentos de aprendizagem. Estes momentos estão assim repletos de intenções pedagógicas e significados, os quais passam despercebidos às crianças que brincam de forma passiva.

1.4. Perfil e o papel do educador

A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade na atualidade. Este importante papel é um desafio desenvolvido pelo educador que, tem em mãos, o futuro da sociedade, que são as crianças, tendo de agir consciente e responsavelmente perante estas. O que hoje lhe é exigido implica, cada vez mais, resistência, saber e criatividade. Considera-se, neste sentido, que as características essenciais que um educador deve ter/ ser são o facto de ele ser um modelo, pois para as crianças, é um mestre e uma referência para a vida e assim sendo, deve ter a consciência dos seus atos pois tudo o que faz irá repercutir-se na criança. Deve também ser comunicador, pois ele relaciona-se com os outros através da comunicação, numa profissão baseada na relação, no amor, na partilha de afetos e vivências diárias. Deve ser estimulador/ incentivador, pois embora o centro da educação seja o aluno, é através do educador/professor que são passados não só as competências técnicas mas também os conhecimentos, atitudes e valores. Educar é um processo de comunicação e afetividade que se estabelece para chegar a cada criança, criando condições para que elas próprias sejam capazes e procurarem crescer a todas os níveis.

Zabalda (1996) caracteriza a infância como uma circunstância propícia à socialização e à aprendizagem, repleta de componentes que possibilitam à criança cultivar o seu processo cognitivo, estético, existenciais e sociais de forma progressiva.

Ele deve também ser comunicador, pois relaciona-se com os outros através da comunicação, numa profissão baseada na relação, no amor, na partilha de afetos e nas vivências diárias. Outra das características que deve assumir um educador é ser estimulador/ incentivador, pois embora o centro da educação seja o aluno, é através do educador que são passados não só as competências técnicas mas também os conhecimentos, atitudes e valores.

De acordo com as Orientações Curriculares (1997, p. 43) “ A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” O diálogo deve ser estabelecido entre as crianças e os pais, as crianças e o educador, a instituição, o educador e os pais deve ser uma preocupação permanente para melhor promover a educação da criança e a sua inserção na sociedade.

O educador/ professor deve assim, adaptar-se às necessidades do grupo e de cada criança, dando-lhe uma resposta mais adequada. A base desta relação é a confiança que permite que os alunos adquiram aprendizagens significativas e que desenvolvam o interesse em saber mais.

Paulo Freire (1996, pp. 21) menciona: “ a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.”

O grande objetivo do educador é promover um desenvolvimento harmonioso das crianças aos níveis intelectual, físico e afetivo, tendo em conta as características individuais de cada uma e o meio em que está inserida (família e sociedade envolvente). Este propõe e cria momentos de aprendizagem relativas ao conhecimento do mundo, de si própria e dos outros num ambiente lúdico e de respeito por si próprio e pelos outros. Em suma, considera-se que, sem margem para dúvida, a essência do educador/professor prende-se exatamente por essa capacidade de confiar e acreditar nas capacidades dos alunos, mesmo que estes demonstrem muitas dificuldades. Antes de se ser educador/professor é-se pessoa, com as suas características e em relação e comunicação permanente com os outros e com o meio. Estes valores permitem a transformação de mentalidades, de comportamentos e de valores, em que a criança ganha autonomia e confiança, tornando-se as suas aprendizagens mais significativas, dando-lhe asas para voar, para serem humanos tolerantes e felizes.

1.5. Caraterização do grupo em estudo

1.5.1. Revisão da literatura

A sala em que se realizou o estágio é composta por um grupo de crianças com valência heterogénea, de idades compreendidas entre os três e os cinco anos. De acordo com o Corominas (2001), (em anexo 5), a criança aos três anos encontra-se no período sensível para o desenvolvimento da música, que durará até aos quatro anos e do equilíbrio e da lateralidade que se prolongará até aos cinco anos. Aos três anos, a criança já adquiriu a consciência da descoberta de si, assim como o sentimento de posse (meu e teu). O período sensível para o desenvolvimento da fala e da aquisição de uma língua diferente da língua materna, estabelece-se até aos quatro anos. Dos três aos cinco anos, a criança também está num período sensível para estimulação da memória. Relativamente à escrita, embora o período sensível para a sua aprendizagem se inicie aos seis anos, algumas crianças já esboçam iniciativa e desejo em escrever algumas palavras, sobretudo os seus nomes. Por volta dos quatro anos, as crianças estão mais suscetíveis ao aprendizado dos jogos simbólicos, dos jogos de regras e estratégias, contudo o período sensível no âmbito da compreensão de ordem estabelece-se até aos cinco anos. Alguns valores como a obediência, a sinceridade, o amor a Deus, o exemplo dos pais e as práticas de piedade são alvo de grande atenção por parte das crianças nesta valência.

Segundo Piaget, referido por Peterson (1986, p.17) este grupo encontra-se no segundo estágio de desenvolvimento, designado de pré-operatório que compreende a idade dos dois aos sete anos. As estruturas mentais neste estágio são muito intuitivas, imaginativas e criativas, expressas sobretudo pelo desenho. Piaget, referido por Broges (1987) menciona que esta fase é caraterizada pela concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência do raciocínio lógico.

O desenho constitui outra forma que a criança utiliza para se expressar, sendo que não há uma fase caraterística pois, segundo Luquet, citado por Borges (1987, p.87) são várias as formas de representação, que vão desde a garatuja ao realismo intelectual em que a criança desenha o que visualiza, mas também o que não visualiza. Piaget, referido por Borges (1987, p.87) menciona que esta fase é caraterizada pela concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência do raciocínio lógico. As crianças recordam-se de factos que lhes foram significativos e transmitem-no de forma precisa.

Todavia, o seu pensamento é fragmentado e constituído por acontecimentos sobrepostos, de acordo com a sua importância.

É através da função simbólica que a criança se relaciona com o mundo e com as suas aprendizagens, sendo esta, uma grande capacidade e uma mais-valia no seu desenvolvimento. No jogo simbólico, as crianças interpretam diferentes papéis, alterando a realidade, indo ao encontro das suas necessidades. A comunicação para Piaget, citado por Peterson (1986, pp.61-62), assume uma grande diferença do estágio anterior, pois agora as crianças partilham os seus pensamentos. Neste estágio a aquisição da linguagem é muito elevada, em que as crianças além de comunicarem com os outros, falam consigo próprios enquanto brincam. Na classificação, a criança de três anos já consegue classificar por agrupamento de objetos e aos quatro anos classifica por dois critérios (cor e forma). Para Piaget, segundo Peterson (1986, p. 67) esta é a idade dos porquê, como, quando, onde, o quê.

Segundo Freud, mencionado Borges (1987, pp.92-95) este grupo de crianças encontra-se no estágio fálico. Esta fase, demarca o apogeu da sexualidade infantil, em que as crianças manifestam interesse e curiosidade pelos seus órgãos sexuais e pela descoberta das diferenças corporais existentes. Na sala onde realizei o estágio, não verifiquei a curiosidade de observação das diferenças entre crianças de sexos diferentes. Freud, citado por Osterrieth (1987, pp.90-92) menciona que nesta fase assiste-se também à formação do superego, após o estabelecido do complexo de Édipo, aquando se concretiza a interiorização das imagens parentais, de outros adultos assim como das regras morais e socialmente aceites.

Segundo Erickson, evocado por Papalia, Olds, Feldman (2001, p. 421), esta é numa fase em que diversos sentimentos se fundem, tais como iniciativa e a culpa. A criança gosta que os adultos lhes deem responsabilidades e têm a capacidade de distinguir entre o que pode e o não pode fazer, realidade que observei em contexto educativo. Neste estágio a criança tem a iniciativa de experimentar diferentes papéis nas brincadeiras em grupo, imitando os adultos.

Segundo Wallon, relatado por Borges (1987, pp.97-98), a criança encontra-se no estágio do personalismo. Nesta fase, as crianças tomam consciência de si e do outro através das relações afetivas que estabelecem. A criança, nesta fase, tem a necessidade de se sentir bem e a sua preocupação incide na exibição das suas capacidades e na sua obediência face aos adultos, esperando que estes a elogiem.

Para Gesell, referido por Borges (1987, pp.100-101) a criança encontra-se no quinto estágio, onde revela uma progressiva capacidade de autodomínio, de controlo da sua postura e revela uma evolução a nível da motricidade fina. Nesta fase sobressaem também as brincadeiras comunicativas com o seu grupo de iguais. Aos cinco anos as crianças já revelam uma postura diferente, de maior estabilidade, segurança e calma.

Citando Formosinho, de acordo com Novo (2009, p. 69), as crianças de cinco, quatro e três anos frequentam a educação de infância porque, é nela e através dela, que se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno nos diversos níveis de ensino e que lhe serão úteis para o futuro cidadão.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, pp.15-17) deliberam como princípio geral, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que esta fase é:

A primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

É durante a educação pré-escolar a criança já aprendeu a aprender e é nesta fase que se pretende que a criança reúna condições para desenvolver com sucesso a etapa que se sucede. Esta é, assim, o alicerce no processo de educação ao longo da vida.

Salientando as Metas de Aprendizagem do Pré-Escolar, (em anexo 6), e tendo em conta o grupo da sala, as crianças de 3 anos têm uma noção da sua localização no espaço e no tempo (rotinas diárias), distinguindo as suas unidades respetivas. Revelam um conhecimento de si próprias enquanto inseridas num grupo e, socialmente numa família, com os distintos elementos que os compõem. No domínio da expressão plástica, tanto no desenho como na pintura, a maioria das crianças do grupo, possuem habilidade para representar graficamente as suas vivências e reproduzir cenários mais realistas, mostrando capacidade de conferir significado ao que representam. Conseguem, também, identificar o que vêem segundo diferentes formas e em diversos contextos. A nível da expressão dramática/teatro, as crianças criam e recriam situações vivenciadas no seu quotidiano, exprimindo a sua opinião em momentos de criação e experimentação. A nível da expressão musical, reconhecem auditivamente sons vocais e corporais, assim como, sons do meio ambiente próximo (sons da natureza ou sons instrumentais). Nesta idade, as crianças identificam movimentos locomotores básicos como o correr, o andar e

o saltar. No âmbito da formação pessoal e social, conseguem expressar corretamente as suas necessidades, sentimentos e emoções. Interagem com os pares e, partindo do trabalho desenvolvido avalia a sua capacidade de realização deste (conseguiu ou não conseguiu). No que se refere à autonomia na resolução das suas necessidades do quotidiano, ainda existem algumas crianças que demonstram ter pouca autonomia sobretudo no momento do almoço, necessitando da ajuda do adulto para comer. Há algumas crianças de três anos que não conseguem apertar e desapertar os atacadores e os botões dos bibes. Pontualmente partilham os brinquedos com outras crianças e colaboram em atividades de pequeno grupo, cooperando no desenvolvimento destas, sobretudo em momentos de recreio. Na esfera da linguagem e abordagem à escrita, têm conhecimento que através da escrita e dos desenhos se transmite informações. Há algumas crianças que revelam dificuldades a nível da dicção e fluência ao expressarem-se, contudo e na sua maioria, compreendem as instruções que lhes são transmitidas oralmente e conseguem descrever pessoas, objetos ou situações. Questionam o adulto com a finalidade de obter informações sobre algo do seu interesse. A nível da matemática, a maioria das crianças consegue contar até ao número dez e consegue classificar os objetos quanto às suas características. As crianças desta idade identificam figuras geométricas e as semelhanças/diferenças entre objetos, agrupando-os de acordo com diferentes critérios.

Aos 4 anos, as crianças aperfeiçoam as noções de tempo básicas (manhã, tarde e semana) e já identificam algumas profissões do seu meio familiar e local.

Reconhecem as diferentes formas de expressão e discutem ideias para a resolução de diversas situações. A nível da formação pessoal e social, a maioria das crianças propõem ideias e falam em grupo de situações familiares. Demonstram empenho nas atividades que realizam, seja por iniciativa própria ou orientadas pelo adulto, aceitando algumas frustrações e insucessos sem desanimar, ao encontrar estratégias para as ultrapassar. A maioria das crianças desta idade demonstram comportamentos de apoio e entreajuda por iniciativa própria ou quando solicitado, assim como consciência crítica sobre os seus comportamentos, ações e trabalhos. Relativamente à autonomia, há algumas crianças de 4 anos que necessitam de ajuda/estímulo para comer. Na área da linguagem, algumas crianças já revelam um conhecimento de algumas letras do seu nome, conseguindo escrevê-las. Fazem perguntas e respondem demonstrando que compreendem as informações transmitidas oralmente, expressando-se, na maioria dos

casos, de forma coerente. No que diz respeito à matemática conseguem fazer algumas somas e subtrações simples, conseguindo contar até vinte objetos, utilizando expressões para comparar quantidades e grandezas. A nível da motricidade fina, algumas crianças de três e quatro anos demonstram dificuldades em executar movimentos finos com controlo e destreza ao usar a tesoura. Algumas demonstram ainda dificuldade em colaborar em grande grupo, assim como ainda não conseguem respeitar o outro, de forma a dar-lhe tempo e espaço para falar e revelam dificuldade em aceitar a sua opinião.

Aos 5 anos, as crianças diferenciam unidades de tempo básicas (semana e estações do ano), diárias e não diárias, como visitas de estudo. Reconstroem situações do presente, passado e distingue situações reais das ficcionais, ordenando com alguma facilidade a sua sequência temporal e manifestam respeito pelos hábitos diferentes dos seus. No que concerne à expressão plástica, criam e recriam cenas reais ou imaginadas em formato tridimensional. No que diz respeito à formação pessoal e social, tem consciência das suas capacidades e dificuldades. A nível da autonomia e relativamente ao momento do almoço, apenas uma criança revela necessidade de ajuda/estímulo para comer.

Manifestam as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, na tentativa de procurar e encontrar estratégias e soluções para problemas da vida em grupo. Encarregam-se de tarefas às quais se comprometeram e realizam-nas de forma autónoma. Contribuem para o funcionamento e aprendizagens em grupo, partilhando ideias e saberes. Aceitam a resolução de conflitos e as decisões através do diálogo e, perante opiniões e perspetivas diferentes argumentam, procurando chegar a um consenso. Neste sentido, reconhecem que as diferenças promovem o enriquecimento da vida em sociedade. Em vários momentos no decurso do dia, chamam a atenção do adulto quando alguém não se comporta de acordo com as normas estabelecidas, após já terem alertado para o seu cumprimento.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p.25), “O conhecimento de cada criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.”

Em suma, podemos concluir que é através da observação de cada criança e do grupo, assim como da progressiva recolha de informações sobre estas, que o educador adequa intencionalmente a sua ação, planeando momentos de atividades diversificadas que vão

ao encontro das suas necessidades, tendo em linha de conta o seu contexto familiar de forma a compreender os seus interesses, capacidades e dificuldades.

1.7. A motivação e o lúdico

A motivação é um aspeto que deve de ser tido em conta em qualquer ato educativo dado que deste pode advir o sucesso ou o insucesso, o interesse ou o desinteresse das crianças no desenvolver de um momento ou atividade planeada.

Por motivação entende-se o estado interior que estimula, conduz e mantém o comportamento, onde são reunidos esforços e estratégias que permitem levar a cabo determinados objetivos.

De acordo com Balancho e Coelho, citado Martins (2001, p.11), “a motivação como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido”.

Segundo Sprinthall & Sprinthall, citado por Martins (2001, p.11), a motivação é “ um termo psicológico geral usado para explicar comportamentos iniciados por necessidades e dirigidos para um objectivo”.

Brunner, citado por Martins (2001, p.11), na sua teoria sobre a aprendizagem delinea quatro princípios sobre os quais esta se deve desenvolver, são eles a motivação, a estrutura, a sequência e o reforço. Assim sendo, o interesse, as necessidades, os incentivos, as expectativas, a pressão social, entre outros são fatores que nos suscitam motivação para um determinado momento, podendo caraterizar-se segundo duas vertentes, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, que embora distintas, se complementam.

Por motivação intrínseca entende-se a propensão, natural do individuo para alcançar objetivos, vencer obstáculos e desafios, de acordo com os seus interesses, capacidades e aptidões, sendo que o fim último será o da concretização pessoal. Por sua vez, a motivação extrínseca é o que nos leva a realizar algo com o intuito de sermos beneficiados ou de receber alguma recompensa.

Em termos práticos, estes dois tipos de motivação confundem-se se analisarmos, por si só, os comportamentos, sendo que o que distingue estes dois tipos de motivação é o motivo que leva as pessoas a agir.

Em determinados contextos, a vontade de aprender não é, por si só, uma razão suficiente para o êxito na realização de uma atividade. Por outras palavras, ao estimularmos a curiosidade e o interesse das crianças por um momento, estamos a

promover a motivação intrínseca, que será associada à motivação extrínseca que se revela na atribuição de uma recompensa, ou por exemplo, na realização deste e na sua valorização.

Brunner, citado por Martins (2011, p.11), refere que a motivação, “especifica as condições que predisõem um indivíduo para a aprendizagem”, e que “ só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender”. No entanto, não desvaloriza a importância dos reforços e das recompensas externas, para o desenvolvimento das aprendizagens, acreditando que estes servem como um “empurrão”, para dar início a estes e certificar a repetição de determinados comportamentos e ações.

Maslow, citado por Martins (2011, p.13), na sua teoria pedagógica da motivação sobre comportamento, refere que cada individuo tem uma hierarquia de necessidade de caráter biológico, psicológico e social, representados na pirâmide abaixo:

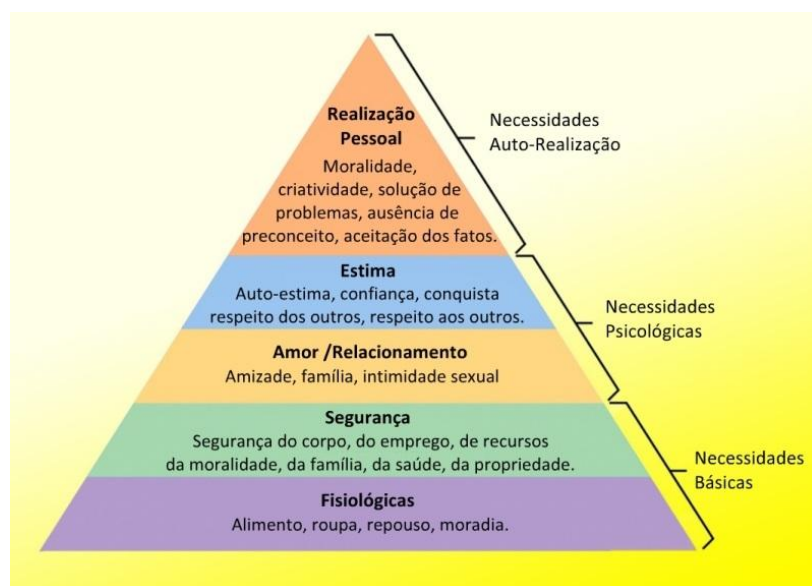


Figura 1-Pirâmide Hierarquia das necessidades segundo Maslow.

Na base da pirâmide estão as necessidades básicas para a sobrevivência humana e no topo encontram-se as necessidades de auto realização da identidade individual e social. “Nesta teoria, Maslow, citado por Martins (2011, p.13) refere que quando uma necessidade não é satisfeita, o individuo não sente-se, da mesma motivado para a realizar uma mais complexa. Neste sentido, quando um nível mais baixo está concretizado, a criança sente-se motivada para satisfazer os outros patamares, mais a cima.

Para que sejamos capazes de motivar as crianças para a realização de algum momento ou atividade é, importante que acreditemos no que estamos ou lhes queremos transmitir. “A confiança, a segurança, a satisfação, o fato de não termos medo de falhar e ser capaz de interpretar eficazmente o *feedback* que as crianças nos transmitem ou que observamos nas crianças são primordiais em todo este processo.”

Aquando concluída uma atividade, considero muito importante que o educador reflita sobre as aprendizagens realizadas, projetando compulsivamente novas estratégias para que as próximas atividades sejam apelativas e aprazíveis, tanto para as crianças como para si. Pressupõe-se assim a continuidade de estímulos, a diversidade de experiências e momentos lúdicos e sobretudo a inovação destes, nunca descuidando do nível e do ritmo que cada criança tem para a aprendizagem. Esta motivação e criação de uma envolvimento apelativa que parte de nós, enquanto educadores, e a meu ver, é por si só, um fator que faz com que as crianças se sintam entusiasmadas a concretizar um dado momento.

A criação de um ambiente adequado de aprendizagem envolve a capacidade de ajustar o nível das tarefas à experiência anterior e ao nível de prática dos praticantes, de tal modo que as tarefas não sejam muito difíceis (o que promove desde modificações às tarefas propostas, por parte dos praticantes, até ao seu completo abandono) ou muito fáceis (promovendo quer o desinteresse e a socialização, quer alterações às tarefas no sentido de as tornar mais desafiantes. (Rosado e Ferreira, citado por Costa 2013, p.20)

Também o meio social onde as crianças estão inseridas exerce uma grande influência sobre a construção da motivação, no sentido em que os estímulos externos, desenvolvidos no contexto familiar, sob forma de recompensa sobre alguma ação ou comportamento desenvolvido pela criança. Nestes casos, a criança aumenta a sua autoestima e sentir-se-á bem ao concretizar uma determinada tarefa/comportamento, sob a influência de estímulos externos, desenvolvendo a sua motivação extrínseca.

Associada à motivação, surge o interesse das crianças visto que:

As coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez nenhuma possua a força suficiente para nos conduzir à acção, a qual exige o esforço de um motivo determinante da nossa vontade. O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que se deseja. O motivo, porém, se tem energia

suficiente, vence as resistências à execução do acto” (Balancho e Coelho, citadas por Martins 2011, p. 14)

Dado que algumas crianças, pontualmente, não revelam motivação para a realização de atividades lúdicas, considereei pertinente averiguar algumas estratégias a desenvolver tendo por base os interesses das crianças, a forma como poderei motivar as crianças para a realização de uma atividade, assim como atividades alternativas que vão ao encontro dos gostos e interesses das crianças, desenvolvendo outras competências (motricidade, grafismos...).

Jesus (1996, p.14) revela de extrema importância o facto de ter em conta a interdisciplinaridade da motivação dos professores para que estes motivem os seus alunos, para que se concretize a qualidade do ensino e o desenvolvimento pessoal destes e profissional do professor.

“Desta forma é importante sobressaltar a importância das estratégias de trabalho, fazendo com que estas sejam inovadoras, diversificadas, apoiando-se em recursos como por exemplo, materiais apelativos e lúdicos de forma a “prender” a atenção, o interesse e a motivar a participação das crianças, facilitando as aprendizagens e aumentando os conhecimentos destas. Para que as crianças se sintam entusiasmadas, é importante que o educador se entregue, “dramatize” um pouco e que brinque com as situações, errando propositadamente para que a criança o corrija, sem esquecer o sentido de humor e a intencionalidade pedagógica que concerne à realização/concretização de um momento.”

Capítulo II- Problemática e Metodologia

Este capítulo refere de forma detalhada os princípios metodológicos da investigação realizada, justificando os métodos escolhidos de acordo com os objetivos definidos para este estudo. Está organizado em quatro partes: (2.1) Caracterização da instituição, (2.2) Caracterização do grupo, (2.3) A problemática, (2.4) A problemática, (2.5) Paradigma qualitativo interpretativo e (2.6) Design do estudo.

2.1. Caracterização da instituição

Segundo o documento “*A nossa história*” (p.1), (em anexo 1), a Assistência Infantil de Santa Isabel (AISI) opera no antigo Convento do Cristo da Boa Morte. Esta instituição é gerida por Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria (FMM), tendo sido obtida em 1900 pela fundadora do instituto das FMM, com o intuito de formar futuras jovens missionárias. Desde que as Irmãs FMM retomam a orientação pedagógica e educativa, em 1979, a AISI passou a ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social, regulamentada por estatutos próprios, assegurando a participação de todos os funcionários no processo de educação das crianças. Brito (1994, p. 8-9) refere que, para que as instituições de ensino cumpram a sua missão formadora é importante que haja um trabalho colaborativo coeso, em que os membros que a compõem reúnam os esforços necessários para desenvolver global e adequadamente as capacidades da criança, promovendo assim um ensino de qualidade. Esta versatilidade de conteúdos transmitidos permite à criança, uma melhor inserção/adaptação às exigências impostas socialmente.

Salientando o Projeto Educativo e uma vez que segue a orientação Pedagógica do Instituto das Franciscanas Missionárias de Maria, rege-se pela crença em valores cristãos que se verificam na forma de ser, estar e agir das crianças perante tudo o que as rodeia. De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997, p.19), a ação educativa foca-se na criança na sua totalidade porque é nos primeiros anos de vida que ela tem noção de “si mesmo, do outro, do mundo e da vida”. A Comunidade Educativa, não é composta apenas pelas Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria mas também por outras pessoas que trabalham e cooperam na Instituição, como educadores, auxiliares da ação educativa, pais e encarregados de educação das crianças que a frequentam. Esta instituição tem como diretrizes pedagógicas, a crença numa educação

transformadora, que propicie à criança uma melhor integração na sociedade e plena realização a nível pessoal, privilegiando as relações afetivas e a solidariedade que devem ser uma constante no processo educativo. De acordo com os valores acima referidos, evidencia-se a importância da escola que não pode ignorar as transformações e as realidades emergentes e, neste sentido, procurar incentivar e desenvolver o gosto em saber ser, saber fazer, saber viver com os outros e em aprender a aprender.

De acordo com o Projeto Educativo, (anexo 2), (p3-4), atualmente a AISI, dispõe de 6 salas de creche para crianças dos 4 meses aos 36 meses, 7 salas de jardim-de-infância para crianças dos 3 aos 5 anos e 5 salas de Centro de Atividades de Tempo Livre (CATL) para crianças dos 9 aos 12 anos que frequentam o 2º ciclo do ensino secundário. Todas as salas de jardim-de-infância têm crianças de valência heterogénea, que são apoiadas por uma educadora e uma auxiliar por sala. A instituição dispõe de outros recursos físicos interiores tais como a secretaria, a cozinha/copa, o refeitório de pessoal, quatro refeitórios para as crianças, uma lavandaria, uma sala polivalente, um pavilhão, um gabinete da psicóloga, uma sala da equipa pedagógica, uma capela, quatro casas de banho para as crianças e três para os adultos. A instituição possui ainda um amplo espaço exterior com um muro, onde são asseguradas condições de segurança, onde se desenvolvem atividades múltiplas nos diversos parques (escorrega, dos brinquedos, da relva e dos pneus). Há ainda um pequeno espaço de exploração agrícola, o pátio do Jesus, um ringue e um campo de futebol.

Os recursos humanos, relativamente aos órgãos sociais, contam com o conselho diretivo e a nível da equipa educativa colaboram uma diretora pedagógica, treze educadoras diplomadas e dezanove auxiliares de educação. Esta instituição conta também com outros recursos educativos, tais como uma psicóloga, um professor de música, uma professora de inglês, um técnico de contas, três encarregados dos serviços de secretariado e uma cozinheira chefe.

O Projeto Curricular em (anexo 3) visa o pensamento como orientador de toda a ação educativa, ao permitir que a criança estruture e organize as aprendizagens e os conhecimentos. Considerando o princípio das Orientações Curriculares (1997), consolida-se e aprofunda-se o conhecimento através da articulação das diferentes áreas de conteúdo, tais como as áreas de formação pessoal e social, da expressão e comunicação e de conhecimento do mundo. Neste sentido, toda a intervenção pedagógica deve ser orientada segundo este projeto, adaptando-se às características e

necessidades de desenvolvimento de cada criança e do grupo. No âmbito da componente sócio-educativa de apoio à família (CAF), e de acordo com documento “*A nossa história*” (p.12), a instituição visa uma parceria complementar com todos os agentes de educação, no processo de desenvolvimento e formação da criança, sobressaindo-se o papel fundamental que os pais têm na educação dos seus filhos.

De acordo com o Regulamento Interno, (em anexo 4), (p.19), o horário de funcionamento da instituição é das 8h às 19h. Este horário agrega outras rotinas estabelecidas, como a hora do almoço às 11h45, a hora do lanche, pelas 15h45 e o início das saídas que se efetua a partir da 16h30. Após as 17h30, apenas deverão ficar na instituição, as crianças cujos pais não tenham possibilidade de as vir buscar. Todas as crianças têm aulas semanais de música, inglês e movimento com professores especializados. Além destas, as crianças de 5 anos frequentam aulas de artes plásticas.

2.2. A problemática

A presente investigação partiu de uma questão de partida, questão esta que surgiu das diferentes perspectivas obtidas através das diferentes práticas pedagógicas realizadas.

Esta problemática surgiu da necessidade sentida de refletir sobre a importância das potencialidades do lúdico, da sua influência na eficácia na promoção do desenvolvimento integral do ser humano e, ainda, pelo interesse em conhecer a perspectiva de vários autores.

A problemática escolhida partiu sobretudo de um interesse pessoal, com a finalidade de compreender através de autores de referência e testemunhos reais de que maneira podem as atividades lúdicas promover um melhor desenvolvimento das crianças, refletindo sobre algumas práticas pedagógicas implementadas em contexto de estágio.

Nietzsche, citado por Bittencourt, R. (2010, p,1) refere que, ao interpretar a questão do lúdico, afirma:

Neste mundo, só o jogo do artista e da criança tem um vir à existência e um perecer, um construir e um destruir sem qualquer imputação moral em inocência eternamente igual. E, assim como brincam o artista e a criança, assim brinca também o fogo eternamente ativo, constrói e destrói com inocência - e esse jogo joga-o o Aion consigo mesmo. Transformando- -se em água e em terra, junta, como uma criança, montinhos de areia à beira-mar, constrói e derruba: de vez em quando, recomeça o jogo. Um instante de saciedade: depois, a necessidade apodera-se outra vez dele, tal como a necessidade força o artista a criar. Não é a perversidade, mas o impulso do jogo sempre despertando que chama outros mundos à vida. Às vezes, a criança lança fora o brinquedo: mas depressa recomeça a brincar com uma disposição inocente. Mas, logo que constrói, liga e junta as formas segundo uma lei e em conformidade com uma ordem intrínseca.

Retondar, J. citado por Bittencourt, R. (2010, p. 2) "o lúdico tende a se manifestar arrastando os indivíduos para a emoção pura, e o movimento do jogar-brincar literalmente não visa outra coisa que não à autossatisfação do jogador brincante”.

Somos nós, educadores, que temos o dever e a responsabilidade de ajudar a criar cidadãos felizes e capazes, preocupando-nos com as experiências e possibilidades que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de cada criança. Para isso, devemos ter bem presente o conhecimento que temos sobre a potencialidade de cada

aluno como ser único, com valor e qualidades próprias que o distinguem de todos os outros, procurando criar com todos eles situações que promovam e incrementem o seu desenvolvimento de forma afável e positiva.

2.3. Paradigma qualitativo interpretativo

Em educação é fundamental questionar as nossas opções metodológicas e práticas e é essencial que haja um trabalho de observação, análise, reflexão e pesquisa constantes.

A postura dos educadores deve, assim, ter por base uma observação que o vai conduzir à elaboração de um registo crítico e reflexivo, tendo como base os contextos educativos, as interações estabelecidas assim como toda a envolvimento com o meio social e familiar das crianças. “É, através dos diálogos e das interações com as crianças e com a educadora cooperante, que realizei outros registos que clarificaram as minhas ideias inicialmente desenvolvidas, e que foram reformulas de modo a compreender o impacto de cada atividade, mediante a atitude revelada por cada criança no desenvolvimento desta. É, mediante um olhar atento e de um progressivo questionamento e desenvolvimento aprofundado de questões consideradas pertinentes, que tentamos encontrar estratégias que melhor se coadunem com o desenvolvimento e maturação de cada criança e do grupo. Mediante esta visão investigativa, Pacheco (1995, pp.17-18) destaca:

A investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados.

O objetivo principal deste estudo é compreender quais as potencialidades que as atividades lúdicas têm no desenvolvimento das crianças, relacionando as considerações apresentadas de acordo com a leitura teórica sobre a perspectiva pedagógica de vários filósofos, e também, com considerações da educadora da sala. Os dados recolhidos serão interpretados e extraídos os significados sobre os conteúdos, procurando encontrar uma perspectiva válida mediante as perspectivas consideradas.

Esta investigação enquadra-se no paradigma interpretativo-qualitativo uma vez que as considerações feitas após a realização de cada atividade serão interpretadas num processo desenvolvido pelo aluno-investigador, tendo como fim analisar os dados considerados significativos de forma a dar resposta à pergunta inicialmente colocada.

O paradigma interpretativo-qualitativo pressupõe a existência de um ambiente natural adequado à recolha de dados, possibilitando ao investigador um conhecimento do

contexto propício para a investigação. Contrariamente à abordagem quantitativa, a metodologia qualitativa analisa a temática estudada mediante o recurso descritivo, associada à vertente analítica. De acordo com Bogdan & Bikle (1994), o paradigma interpretativo tem por base a situação estudada, tendo em conta a relação mútua do objeto/sujeito e a sua influência entre a teoria e a prática. Não obstante, é de referir que no paradigma interpretativo pode existir um risco de subjetividade, visto que os valores e as características pessoais do investigador têm consequentemente influência no processo de investigação. Assim:

Uma investigação não se realiza isoladamente. Inscreve-se, regra geral numa corrente de ideias ou recorre a uma ou várias teorias. Pertence muitas vezes a um meio, aos modos de pensar de uma época e às sensibilidades individuais e colectivas perante a realidade. (...) Para tornar esta bagagem individual, o mais transparente possível, o investigador científico consente em dar a conhecer as suas fontes, em indicar as suas referências e em explicar as suas posições pessoais. (Deshaies, 1992, p. 414)

Desta pesquisa salienta-se a capacidade de síntese e de seleção da informação pertinente, tendo por base o contexto observado. Para Deshaies (1992, p. 295),” a pesquisa implica o uso de uma técnica de exploração, ou método, a recolha de dados ou de informação, e a organização e sistematização da informação tendo em vista a análise e a interpretação do material de pesquisa recolhido.” Sendo este, um trabalho que implica a observação, a investigação e ação, uma vez que se coloca a possibilidade e mesmo a necessidade de proceder a mudanças, de alterar algo, de intervir na construção de uma realidade, esta metodologia surge como sendo uma mais-valia para a favorecer.

Coutinho (2006, p.5), a “ investigação acção, modalidade de investigação aplicada inspirada no paradigma crítico em que o objectivo principal do investigador é intervir directamente numa situação ou contexto e solucionar problemas reais.”

Assim sendo, a investigação qualitativa mediante a utilização de uma metodologia descritiva, reunir dados que fundamentem a teoria estudada, apresentando várias perspectivas para uma compreensão mais abrangente do tema em estudo.

2.4. Design do estudo

Todo o processo de ensino é uma ferramenta imprescindível para a construção da aprendizagem, e, por aprendizagem compreende-se toda a atividade cujo produto final seja a formação de novos conhecimentos e habilidades que as crianças já possuem. É através da observação direta e da exploração dos comportamentos das crianças, que o educador deve organizar e planejar a sua prática encontrando estratégias diversificadas e experiencias inovadoras, tais como práticas lúdicas.

Os participantes nesta investigação foram todas as vinte e cinco crianças da sala onde se realizou o estágio. A caracterização de cada criança encontra-se em (anexo 7).

Os instrumentos de recolhas de dados utilizados nesta investigação foram os registos de situações lúdicas implementadas de 4 de novembro de 2014 a 10 de março de 2015, perfazendo um total de 8 atividades lúdicas em contexto de estágio. Estas atividades foram realizadas sempre que possível e de forma complementar ao trabalho realizado pela educadora da sala. Findada a recolha de dados procedi a uma interpretação das potencialidades de cada atividade de modo qualitativo.

As estratégias lúdicas pedagógicas dão ênfase à liberdade de expressão e à (re) criação. Estas são uma ferramenta, através da qual a criança aprende de uma forma livre, sem imposição e com um carácter divertido, recreativo e prazeroso.

As atividades lúdicas auxiliam assim a criança a desenvolver o seu processo de aprendizagem também a nível da linguagem uma vez que, ao brincarem as crianças comunicam, trocam ideias e desenvolvem pensamentos.

É através da exploração e da manipulação de objetos, que a criança conhece e contacta com o mundo, relaciona acontecimentos, esboça novas ideias, tira conclusões e, por assim dizer, desenvolve o pensamento, a imaginação e a compreensão do real. Assim, a motivação para a aprendizagem torna-se tão mais significativa quanto maior for a dimensão lúdica utilizada pelo educador.

São várias as capacidades desenvolvidas mediante o recurso a atividades lúdicas, tais como o desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança, que abrange a memória, a imaginação e a criatividade da mesma, no âmbito da esfera social, como a socialização, a interação e a comunicação consigo própria e com os outros assim como o incremento da capacidade psicomotora.

O brincar é um direito da criança, permitindo-lhe um espaço de resolução de problemas, o que facilita o seu desenvolvimento o estabelecimento de relacionamentos grupais.

Refere Huizinga (2000, p.7):

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito.

Assim se considera o brincar uma atividade fundamental ao ser humano uma vez que, além do fator genético, é este que enaltece o desenvolvimento psicossocial equilibrado.

Tal como pudemos verificar em ambiente de estágio, uma criança quando privada de brincar, poderá desenvolver uma série de perturbações tais como a dificuldade em produzir vínculos, em se relacionar, podendo tornar-se agressiva. A linguagem e o estabelecimento de uma comunicação com os outros e de resolução de problemas, poderá revelar-se um obstáculo, assim como o conhecimento do mundo envolvente dependerá da experimentação que a criança realiza sobre os conhecimentos deste.

No que concerne ao papel do educador, é importante ressaltar, que a motivação que este imprime na realização deste tipo de atividades e o seu empenho em criar, pesquisar e investigar, desenvolvendo atividades diversificadas são um importante contributo para a maior ou menor envolvimento da criança nesta. Os educadores devem ter uma preocupação acrescida na forma como apresentam as atividades às crianças, uma vez que estas assimilam e repetem tudo o que lhes é significativo.

Concluindo, a abrangência do brincar é muito superior à simples definição de um divertimento ou distração. A implementação do lúdico no contexto escolar das crianças torna-se uma forma eficaz de marcar a esfera infantil, demarcando-a na esfera adulta. Este contexto de investigação- ação conduz-nos à noção de que, as práticas educativas são passíveis de reflexão e toda a reflexão passível de alterar as práticas educativas.

Capítulo III- Resultados

O capítulo seguinte apresenta uma consideração reflexiva sobre os resultados obtidos ao longo da prática pedagógica, complementa e fundamentada de acordo com o quadro de referência teórico previamente apresentado. Neste são evidenciados às potencialidades das atividades realizadas. Complementarmente a estas, serão apresentadas algumas conversas informais com a educadora a respeito das atividades realizadas. Desta forma este capítulo tem apenas uma única parte (3.1) Reflexões sobre a prática, sendo subdividido em 10 subcapítulos onde serão apresentados cada relatório diário realizado.

3.1. Reflexões sobre a prática

3.1.1. Relato diário 1

No dia 4 e 5 de novembro de 2014 considerou-se importante salientar a importância das expressões nesta fase da educação de infância.

O domínio da arte/expressão como acima referido, permite o estabelecimento de uma mediação entre a criança e o mundo, dando respostas, resolvendo problemas internos, anteriormente mal resolvidos pela criança e sobretudo, dando asas a que o diálogo entre estas se concretize. Este diálogo favorece a organização do discurso e das ideias das crianças, concretizando-se numa melhor assimilação e compreensão do mundo. A imaginação pode assim ser educada, mas para que este processo se verifique e desenvolva é necessário que o educador/professor lhe ofereça instrumentos, materiais, obras de arte, que coloque a criança em contacto com distintos contextos musicais, artísticos e culturais, possibilitando o alargar dos seus horizontes e a construção/ visão do mundo abrangente e não limitado. Todas as formas de expressão artística, sejam elas, a pintura, o desenho, a música, o teatro e/ ou a arte plástica são vistas como faculdades em que a criança, não se limita a reproduzir algo que já conhece (elementos estereotipados), mas associa elementos novos e que não lhe são familiares. A criança tem a capacidade de associar e aglutinar elementos que anteriormente se encontravam distantes, reaproximando-os, criando e recriando algo novo.

De acordo com as Orientações Curriculares, (1997, pp. 59) “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.”

A dramatização é, assim, esta composição ou forma artística de representar a realidade, com que a criança mais se identifica e através da qual experiencia a vida, os sentimentos e/ou momentos vividos através, não apenas do que sentiu, mas, reformulando esses momentos por outros com os quais, a resolução seja mais favorável para a criança.

Relativamente à dramatização presenciada, “O príncipezinho” uma obra de Antoine de Saint-Exupéry e um musical de Filipe la Féria, que alia a poesia ao imaginário e às imagens, numa tentativa de aproximar as diferentes visões do mundo do olhar atento, inocente e curioso das crianças. Pretende-se transmitir a mensagem, por mais ínfima que seja, sobre a importância que devemos de dar ao outro, para que, por ele, sejamos valorizados. O príncipezinho simboliza a esperança, o amor, a inocência e a ingenuidade de uma infância, apresentada por esta personagem que associa a vontade de entender o mundo e a realidade que o rodeia, delineando sozinho, o seu próprio caminho. Ele faz um apelo à descoberta da beleza que está muito mais além da aparência ou dos bens materiais, na tentativa de nunca matarmos a criança que temos dentro de nós e os valores mais importantes que se desvalorizam com o tempo. Como referido por Antoine de Saint-Exupéry “O essencial é invisível aos olhos. Só se vê bem com o coração.”

Concluindo, considera-se que embora esta história esteja relacionada com os planetas (temática a desenvolver no âmbito do Projeto Pedagógico de sala e do Projeto Educativo da instituição) e com a formação pessoal e social de cada criança, a linguagem utilizada e a forma como foi transmitida a mensagem se tornou complexa e de difícil acesso por parte das crianças. Em sala de aula terá de ser explorada a dramatização visualizada para uma melhor compreensão da mesma.

3.1.2 Relato diário 2

No dia 11 de novembro foi dramatizada a lenda do São Martinho, na qual as crianças encararam as personagens presentes nesta e no baú selecionaram roupas que melhor se adequavam à caracterização da personagem por elas selecionada.

Relativamente ao segundo dia e, de acordo com as Orientações Curriculares, (1997, p.57), a expressão dramática é uma forma de a criança se descobrir a si, ao seu corpo e ao outro, de afirmação e de relação com este. As crianças interagem com os outros através de relação, sentindo-se detentoras da realidade e do mundo que as rodeia. Neste momento são criadas situações de comunicação verbal ou não verbal entre as personagens envolvidas. Estas iniciativas com recurso aos materiais existentes (vestuário improvisado) em sala de aula permitem que a criança, em casa, também ela possa representar para os pais, ou recriar uma situação do seu quotidiano.

A expressão corporal, como vulgarmente denominada explora, por um lado a expressividade das emoções, dos afetos, dos sentimentos e dos pensamentos, ou seja, como reflexo da sua personalidade e, por outro lado, como veículo de comunicação, de diálogo e interação com os outros. A expressão corporal a que assisti, por parte das crianças, e dado que a educadora assumiu o papel de narradora desta história/lenda, permitiu que elas estabelecessem interações através de sons, movimentos, entre outros.

A expressão corporal, tem como característica principal a espontaneidade pois é a partir da experiência e do conhecimento que a criança tem do próprio corpo, que esta vertente se desenvolve de uma forma mais apelativa. Neste sentido, as crianças com tenra idade, conseguem, mais facilmente representar, expressar-se, sem receios, sem vergonhas, sem complexos porque a realidade para elas é simples, elas são livres e expressam-se, sem vergonha, sem medo de perceber os limites do seu corpo. A expressão requer alguma evolução no que se refere à maturidade da criança, à sua precisão motora e até à forma como a criança manipula o corpo para que a mensagem seja transmitida.

Segundo Herbert Read, citado por Correia, (2011, p.17) “o objetivo da educação é por isso a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão.” Perante esta citação posso dizer que a educação é um processo de construção/aprendizagem em que é crucial a presença ativa da arte. A criança é, desde que nasce, essencialmente expressão, e compreende o mundo através da sua interação com ele, por isso exprime-se a todo o instante. A arte é um meio de comunicação

autêntico pois, ao revelarmos os nossos sentimentos, estamos a revelar o nosso interior, daí a sua importância na educação, ela permite a livre expressão, a expressão espontânea.

Todos os recursos utilizados pela criança são coordenados em função da sua criatividade e adquirem a potencialidade de criar um espetáculo para os outros enquanto observadores e participantes do mesmo, sejam recetores da mensagem que se visa demarcar.

3.1.3. Relato diário 3

Com base no projeto de sala, na manhã do dia 12 de novembro de 2014, foram realizadas algumas atividades de expressão plástica com a técnica da digitinta para a construção do sistema solar. As crianças iniciaram a pintura do sol que se realizou na mesa redonda, tal como o formato deste (sol). Questionou-se os alunos sobre qual era a cor do sol, e estas referiram que “às vezes é amarelo e outras vezes é laranja”, mas em consenso decidimos que iríamos utilizar a tinta cor-de-laranja. Uma vez que já não realizavam esta técnica de pintura à algum tempo, ficaram entusiasmadas e expectantes sobre o seu desenvolvimento.

Assim, e refletindo sobre esta técnica, consideramos que a digitinta é uma atividade que permite a exploração de vários sentidos por parte da criança. Através desta, a criança experiencia a temperatura, a textura e explora vários movimentos associados à manipulação desta (desenhar, apagar e voltar a desenhar) e, sem se aperceberem exploram esta atividade até às suas últimas particularidades. A digitinta, tal como outras atividades de exploração plástica, dispensam a existência de um intermediário entre a criança e a massa. Uma nova potencialidade desta atividade e nesta idade é a transformação da cor, ou seja, quando a criança observa a metamorfose da cor.

Todo o processo é importante, não podendo, o educador, focar-se apenas numa etapa isolada do mesmo. Este, contudo tem um papel importante na medida em que estabelece a comunicação com a criança no decurso da atividade pois só assim este consegue perceber o que a criança está a sentir e a desenhar. Através de uma observação atenta deve conseguir encontrar o melhor momento de intervir, mediante o envolvimento que a criança revela.

A energia que as crianças utilizam e o entusiasmo que observei, permitiu a que outras crianças, embora com vergonha, sentissem vontade de experimentar este momento. Por isso:

As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de Expressão Plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à Educação Pré-Escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade. A Expressão Plástica implica o controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.61)

Também a motricidade fina é desenvolvida através da exploração que dedos e as mãos fazem nesta massa. Verifica-se ainda a vantagem de estímulo à criatividade e à imaginação das crianças por poderem reformular o que fizeram, neste sentido, as crianças têm uma maior possibilidade de perceber o que podem melhorar.

De acordo com a educadora, a digitinta tem vantagens a nível sensorial (textura/temperatura) interferindo consequentemente a nível psicológico. Permite assim a estruturação das sensações e auxilia a que desenvolvam a confiança exploratória perante o que desconhecem. A utilização das cores pode auxiliar ou inibir esta confiança da criança, por exemplo, a cor castanha é frequentemente associada às fezes e como tal, pouco apelativa para as crianças.

Concluindo, e mais importante que a ajuda que o educador dá à criança, persiste o desenvolvimento de aspetos concretos relacionados com a vida prática, como o respeito pelo próximo, assim como pelo seu próprio trabalho e a consciencialização do que realizou.

3.1.4. Relato diário 4

No dia 3 de dezembro de 2014 surgiu a questão sobre a importância do contar histórias, numa tentativa de perceber se estas permitem às crianças, uma maior compreensão de temas/ assuntos mais abstratos. O tema que tem sido trabalhado era o Universo, a sua formação e constituição. Neste sentido, pensei e sugeri à educadora a introdução de uma história. Com o seu consentimento escolhi uma onde podia trabalhar diversos aspetos, tais como a noção de lua e as suas diferentes fases, a matemática, a expressão e a linguagem através do recurso a diversas entoações para cada personagem. Frisei também a importância de alguns valores como a cooperação, a ajuda e da partilha enquanto valores defendidos pela instituição.

No âmbito da expressão e da comunicação, as aprendizagens realizadas segundo diferentes formas de linguagem, são importantes na medida em que, e segundo as Orientações Curriculares (1997, p.56) “ importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos”.

Assim, considero que as histórias surgem como uma forma de transmitir às crianças conteúdos mais complexos, mediante uma abordagem lúdica. Ao ouvir uma história, a criança é transportada para o mundo imaginário, onde resolve alguns problemas ou conflitos internos, cria ou recria situações e soluções para as mesmas, ao comparar-se e identificar-se com as personagens. Através desta, a criança aprende conceitos abstratos, uma vez que a sua compreensão destes é difícil por não serem passíveis de ser explorados nem palpados por elas.

As histórias permitem também que a criança estimule a imaginação, despertando a sua curiosidade e levando-as a questionarem-se sobre o porque das coisas. Por norma, as histórias infantis têm uma moral, uma mensagem que se pretende dar a conhecer às crianças. O sucesso de transmissão dessa mensagem vai permitir que as crianças reconstruam a sua forma de pensar e de ver o mundo, refletindo-se nos seus comportamentos.

Outro aspeto importante prende-se com o facto de o educador só conseguir cultivar na criança o gosto pela leitura se esta for explorada e trabalhada com ele. O educador deve

assim proporcionar momentos onde a criança explora livros, conta, recontar ou cria histórias, em pequeno ou grande grupo.

De acordo com Machado, citado por Dias (2011, p.21) a história revela-se como um material psico-pedagógico que estimula o desejo da criança para a leitura e para a compreensão de si própria e da realidade que a envolve. Desta forma, quanto mais cedo a criança tiver acesso e contacto com a literatura, maior será o seu desenvolvimento.

Para a educadora, contar histórias é importante porque estimula a imaginação e a criatividade assim como a capacidade de abstração, transportando-nos tanto para mundos reais como para mundos imaginários. Estes momentos permitem a construção de uma ideia ou uma noção do mundo que a envolve, quer nos seus aspetos positivos, ou negativos. As histórias tem uma grande potencialidade ao permitem que a criança trabalhe vários sentimentos, como a segurança, a confiança, o medo e a frustração aprendendo progressivamente a superá-los.

Concluindo, as histórias tem uma grande potencialidade ao permitem que a criança trabalhe vários sentimentos, como a segurança, a confiança, o medo e a frustração aprendendo progressivamente a superá-los. Por exemplo, na história do capuchinho vermelho, o lobo é mau, contudo as crianças sabem que eles só vivem nas florestas. Ao longo do tempo as crianças vão-se apercebendo que os “lobos” são uma representação de algo mau, do perigo e percebem também que estes não existem apenas na floresta. Todavia, já adquiriram mecanismos para saber gerir situações desse cariz.

3.1.5. Relato diário 5

No dia 10 e 11 de dezembro de 2014, formaram-se interrogações, nomeadamente sobre uma temática que esteve muito demarcada nestes, que foi a expressão musical. Neste sentido, pretendemos investigar sobre a potencialidade que esta detém no desenvolvimento da criança assim como as diversas faculdades que podem ser desenvolvidas, com diferentes tipos de música. Outra das questões seleccionadas foi, sobre qual a importância da repetição destas para a estimulação da memória.

Considera-se a música é uma forma de linguagem e de expressão dos sentimentos. Tendo esta forma de comunicação início no ventre da mãe, através dos batimentos cardíacos, e dada a sua pertinência é importante que a criança contacte com diferentes tipos de música desde muito cedo. Através da música, a criança não experimenta apenas emoções e sensações, mas também desenvolve capacidades e competências tais como a audição, a linguagem, promovendo assim um desenvolvimento social, afetivo e motor.

Neste sentido é importante que as músicas sejam progressivamente repetidas, por constituírem uma mais-valia no desenvolvimento da capacidade de memória, atenção e concentração das crianças. Estas capacidades vão proporcionar, consequentemente, momentos de calma e de tranquilidade, onde a criança aprende a pensar e estimula a sua inteligência. A nível da linguagem, a criança aumenta o seu léxico, através da audição de diferentes palavras. As diferentes experiências que a criança tem a nível musical, permitem-na explorar e aperfeiçoar as suas capacidades a nível motor, controlando e coordenando os seus movimentos. Através da exploração de diferentes ritmos, a criança começa a perceber melhor como funciona o seu corpo, aumentando a sua autoconfiança e por sua vez auxiliando-a a desinibir-se. Esta exploração, por seu turno, vai permitir o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. A nível social, a criança envolve-se e brinca com outras crianças, despertando o sentimento de respeito pelo outro.

Cabe ao educador proporcionar variadíssimos momentos em grande grupo ou individuais em que a crianças contatem com os diferentes sons que a rodeiam, seja através de instrumentos, sons gravados ou produzidos pelas próprias crianças.

Shetter, mencionado por Perry (2000, p.461) afirma que “a música está entre as primeiras experiências sociais da criança. De facto, as crianças são sensíveis à música mesmo antes do nascimento.”

As Orientações Curriculares (1997) mencionam a importância da complementaridade das áreas de conteúdo, tais como o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática, a formação pessoal e social, o conhecimento do mundo, e ainda os domínios da expressão (motora, plástica, dramática, e musical). Estas áreas, embora distintas, não devem ser vistas de forma isolada, pois todas se relacionam e completam. Estas referem que (1997, p.64) “A relação entre a música e a palavra é uma outra forma de Expressão Musical. Cantar é uma atividade habitual na Educação Pré-Escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo.” As Orientações Curriculares (1997, p.64) referem ainda que “a expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.”

Gordon (2000, p.305) refere que “ não podemos corrigir a perda de oportunidades sofridas por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos”. Nesta idade, a criança situa-se num estágio de audição preparatória, onde, segundo Gordon (2000, p.310), se designa de imitação (dos 2-4 aos 3-5 anos), momento em que a criança participa conscientemente, e focada no ambiente envolvente. Nesta fase, as crianças imitam com rigor os sons da música, reconhecendo os padrões rítmicos que as compõem.

Segundo Snyders, citado por Barreto (2005), a escola tem o papel de preparar os jovens para o futuro, promovendo a adaptação das crianças à sociedade e às suas exigências. Neste sentido, a música, favorece estímulos necessários a uma aprendizagem com sucesso.

De acordo com a educadora, a música tem um efeito apaziguador/ relaxante e transmissor de calma e serenidade, ou contrariamente, consoante o estilo de música. A música surge não só para estimular a memória mas para o contato com o mundo dos sons (cantar, saber distinguir a altura, a intensidade e os estilos/ritmos. Em sala recorre-se a músicas gravadas, com suporte de *cd* ou *dvd*, como também a músicas cantadas pelas crianças.

Concluindo, o desenvolvimento de atividades de expressão musical favorecem o bem-estar e o crescimento das faculdades das crianças, sendo também muito utilizada como terapia. A presença da música na educação auxilia a perceção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas, podendo auxiliar a crianças a reconhecer-se e a se orientar melhor no mundo.

3.1.6. Relato diário 6

Complementarmente ao relatório diário 4 no dia 3 de dezembro, destacámos, como pertinente refletir sobre a importância de diversificar as formas como são contadas as histórias, poemas ou outros tipos de texto, realçando as potencialidades do recurso a fantoches para dramatizar a história, como uma forma de promover a ludicidade de novas aprendizagens. Assim e nos dias 20 e 21 de janeiro de 2015 observámos um entusiasmo acrescido das crianças nestes momentos, o que nos leva a crer que foi devido ao fato de ter utilizado, como recurso, os fantoches para o contar.

A utilização deste recurso didático, associando um recurso visual e um auditivo, serviu como forma de dramatizar um momento associado a uma atividade de expressão oral. A expressão dramática verifica-se assim sempre que há manifestação seja verbal ou não verbal com um emissor, que transmite a informação e um recetor que a recebe. No que concerne à expressão verbal, esta deve ser expressiva, entoada e vivida por parte do manipulador, associando o som ao movimento realizado por este, tendo este de estar em consonância. Para que a criança sinta e viva esta dramatização, é importante que ela se incorpore nesta experiência dramática e para que tal aconteça revela-se de extrema relevância que se crie uma forte relação manipulador e o fantoche, em que este se assume como uma personagem independente. Este, enquanto objeto completamente dependente do manipulador, assume a personagem pretendida por este.

Salientando Rodrigues (2012, p. 18) “O fantoche é considerado um objeto inanimado que se torna alguém, pois este, à medida que é manipulado, apropria-se de uma vida emprestada, de tal forma que a torna sua.”

Este tipo de atividades pode ser desenvolvido com as crianças para que estas se desinibam, associando assim a linguagem oral à linguagem corporal, permitindo também o desenvolvimento da criatividade, da interação e da cooperação entre crianças, assim como da autonomia, da imaginação e do jogo de faz de conta. Através destas, as crianças podem experimentar sentimentos e emoções, através da mímica ou da utilização de onomatopeias.

Segundo a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (s.d., pp.55-56) ” a utilização dos fantoches é uma das modalidades do teatro infantil que proporciona o prazer de dar vida e voz a animais e bonecos. Ela fala através dele, fala com ele e às vezes atribui-lhe papéis que não têm nada a ver com a sua caracterização.” Neste sentido:

A expressão dramática é um meio de descoberta de si do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal.

O domínio da expressão dramática engloba diferentes matérias entre as quais: o jogo simbólico; o jogo dramático; os fantoches e as sombras chinesas. (Orientações Curriculares, 1997, p.59)

Concluindo, os fantoches, sendo uma forma de jogos de expressão, revelam-se uma forma promotora para melhorar as competências de expressão, de comunicação e de socialização entre as crianças. Estas formas de expressão têm origem no gesto, na palavra e, simultaneamente, na exibição destes dois elementos, assumida pelo fantoche.

3.1.7. Relato diário 7

No dia 27 de janeiro de 2015 a intervenção teve por base a utilização das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), nomeadamente a apresentação em power point para consolidação dos conhecimentos sobre a lua. Desta forma, pretende-se descortinar a importância e as potencialidades da utilização desta tecnologia.

O mundo em que vivemos é cada vez mais tecnológico, as nossas crianças são postas em contato diário com os mais diversos tipos de Media e tecnologias, no entanto, ao nível escolar, essa temática está um pouco posta de lado e apenas agora começa a dar os primeiros passos, no sentido de realizar um esforço redobrado de mudança e inovação. Por TIC entende-se assim o conjunto de recursos tecnológicos utilizados com um determinado objetivo, permitindo a contribuição para o conhecimento de uma realidade. A utilização pedagógica das TIC deve ajustar-se à atual visão que a escola, enquanto instituição de ensino, pretende incrementar. A utilização destas permite, além de uma organização e planificação de conteúdos e atividades a desenvolver por parte do educador, a aquisição de aprendizagens significativas realizadas pelas crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento global. Neste sentido, revela-se importante que o educador recicle e atualize os seus conhecimentos e se adapte às transformações sociais emergentes, para a construção e remodelação do seu perfil profissional. Esta adaptação passa necessariamente pela formação contínua que deve ser uma constante a ser desenvolvida e que permite que estes registem uma evolução positiva no âmbito da sua formação. De entre as diversas tecnologias que caracterizam a sociedade da informação, saliento o computador, a internet e o vídeo/*power point*, enquanto ferramentas utilizadas na minha intervenção. As potencialidades que as TIC desenvolvem são diversas, podendo ser integradas segundo quatro propriedades, tais como: fonte de informação, meio ou ferramenta de suporte à produção e apresentação de conteúdos, recurso didático e como forma de estabelecer a comunicação à distância.

As técnicas usadas podem ser trabalhadas com as crianças a partir de rimas, poemas, histórias ou uma temática, visto ser um método atual, que cativa a atenção das crianças. Pretende-se que as crianças sejam agentes da própria aprendizagem, podendo trabalhar ou explorar um tema, um filme ou uma apresentação através destes.

Segundo Pinto, M. (2011) verifica-se uma preocupação a nível europeu que assenta essencialmente na importância que a eletrónica traz à sociedade, equiparando-a à

necessidade de aprender a ler, bem como à obrigação que a escola tem em acompanhar essa evolução, apoiando-se num material aliciante e cheio de potencialidades. Desta forma, podemos constatar o seguinte:

Através da Educação para os Media, as pessoas tornam-se capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações; estão mais aptas a proteger-se e a proteger as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. (Pinto, M., 2011, p. 43)

É neste sentido que Pinto, M. (2011, p. 58) afirma que a educação para os Media deve ser iniciada o mais cedo possível, primeiramente pela família e posteriormente pelas instituições de educação que deverão acompanhar a criança no seu processo de aprendizagem no âmbito das tecnologias informáticas.

De acordo com as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, para as TIC, ditadas pelo Ministério da Educação, estão divididas em quatro domínios: Informação, em que o aluno recolhe informação através de motores de busca, estuda-a e, de acordo com as indicações dadas, seleciona-a; Comunicação, onde se pretende que o aluno utilize, com orientação e supervisão, programas de conversação através de escrita, som ou vídeo, com a finalidade de partilhar a experiência, trabalhos ou ideias com o professor; produção, que tem o objetivo de utilizar o computador com programas de produção de texto, desenho ou vídeos, que visem a elaboração escrita de trabalhos; Segurança, relacionado com a consciência dos perigos da utilização indevida da internet, identificando essas mesmas fontes.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p. 74), a linguagem tecnológica está equiparada à importância que a linguagem oral e a escrita têm na formação de uma criança, pois além de ser um meio de contacto diário, é um método que chama a atenção das crianças, por ser atual e tão presente. Através dos variados meios de comunicação, pode-se transmitir conteúdos programáticos, como o português ou a matemática, de um modo lúdico.

Em suma, nas TIC estão em permanente mudança, demarcando o incontornável impacto no espírito crítico e na capacidade de autodefesa que os indivíduos devem desenvolver face a estas. Esta abordagem deve ser feita precocemente pelo educador conhecedor da realidade, devendo fomentar na criança um espírito crítico e de seleção, no sentido de não aceitar tudo o que vê, mas sim de se questionar sobre a veracidade das coisas.

3.1.8. Relato diário 8

No dia 11 de fevereiro de 2015 foi proposta a realização de jogos tradicionais em que os adultos intervieram e brincaram com as crianças.

Os jogos tradicionais, como o próprio nome indica são jogos que são transmitidos de geração em geração e não devem de modo algum ser descurados das aprendizagens da geração mais jovem. Por considerar que não há melhor referência para construir um presente, que um passado prescrito e vivido, é importante dar aos mais novos oportunidades de experimentar jogos deste cariz e que estão, cada vez mais a cair no esquecimento, dando lugar á tecnologia informatizada. Cabe assim aos adultos, nomeadamente, o educador, o papel de transmitir às crianças este legado que os nossos antepassados nos deixaram, no sentido de promover o respeito por estes. A meu ver, os jogos tradicionais, constituem uma forma de ensinar as crianças, brincando e, momentaneamente, aprendendo algumas regras sociais

Estes jogos constituem um verdadeiro instrumento educativo, que permitem o desenvolvimento a vários níveis, tendo na sua base regras, que permitem que a criança obtenha um resultado, criando estratégias que vão ao encontro da finalidade deste. Estes, além de estimularem a capacidade de concentração, de memória, promovem o desenvolvimento do equilíbrio, do controlo da postura e da lateralidade, ao verificarem um controlo das diferentes formas de deslocação (observar o andar/movimentações das crianças para ambos os lados), assim como, também se podem verificar estimuladores da coordenação óculo visual/ motora, por exemplo ao passarem um objeto pelos sem que os outros se apercebam que ele está a passar por onde. Aliada à sua carga pedagógica e ao seu dinamismo lúdico, são também considerados um meio que incentiva a aprendizagem de conteúdos matemáticos, um pouco mal vistos pelas crianças. Estes jogos facilitam também as relações e a integração das crianças no grupo, em que estas aprendem a lidar e a interagir com o outro assim como o estar em grupo. Através destes, as crianças desenvolvem também a linguagem que, associada a uma maior disponibilidade corporal, permitem uma predisposição e capacidade de associação de gestos do corpo à linguagem mais abrangente.

De acordo com Coelho, A. (1994, p. 138), “o jogo é a forma adequada da actividade da criança- actividade sem finalidade consciente. Quando à criança se faz sentir a finalidade dos seus actos, esses actos perdem a espontaneidade.”

Segundo Piaget (1997, pp. 49-50), o jogo é a construção do conhecimento pelo menos durante os períodos sensoriomotor e pré-operatório.

Para Neto (1997, p. 21), “o jogo é um processo de dar liberdade, de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos”.

O jogo revela-se assim um instrumento que deve servir, nas fases mais embrionárias da educação, onde, de acordo com Coelho, A. (1994, p.140) a criança brinca com objetos, materiais, com o seu corpo e com os sons.

O sentido rítmico é, assim, outro aspeto a salientar e a desenvolver através das lengalengas, rimas, músicas, nas danças de roda, no bater das palmas e nos gestos a estes associados. A estruturação do espaço é outro fator de relevo nestes jogos, em que a criança o vai assimilando, primeiramente ao conhecer o seu próprio corpo deste e depois ao encontrar o seu corpo nesse mesmo espaço, os limites deste.

Concluindo e citando Cleparete citado por Neto (s.d.):

Jogo é o trabalho, o bem, o dever e o ideal de vida, é uma atmosfera em que ser psicólogo/educador ou professor pode respirar e conseqüentemente agir, assim, o trabalho é a actividade homem e o jogo é a actividade da criança.

Os jogos tradicionais demonstram, de uma forma simples, alguns mecanismos e formas de educar e a partilhar experiências e vivências em grupo e ao ar livre, em que a criança adequa, consolida e desenvolve as suas capacidades individuais. Ela, através do jogo transcende-se exibindo as suas capacidades de, progressivamente, criar estratégias para que seja vencedora ou recriadora de um jogo, sugerindo novas alternativas.

4.1.9. Relato diário 9

No dia 10 de março de 2015, foi sugerida a pintura de sopro para a decoração do papel de embrulho para a prenda do dia do pai.

Num primeiro momento, considera-se importante salientar a importância da expressão plástica no desenvolvimento integral da criança, incrementando a motricidade fina/grossa assim como o contato com o meio e a relação com este e com os adultos que fazem parte do seu processo educacional. Assim, e neste sentido, o educador assume um papel fundamental de promoção e desenvolvimento da capacidade criativa e comunicativa natural da criança face ao trabalho que está a desenvolver.

Por norma, as crianças, revelam muito entusiasmo na realização de atividades plásticas contudo, e como referido acima, as crianças mais novas revelaram uma dificuldade acrescida no que concerne ao sopro da palhinha para alastrar a tinta sobre a folha. Embora as tenha incentivado e estimulado para a realização de um sopro com força, esta é uma atividade de difícil concretização pelas crianças desta valência.

Esta atividade consiste em soprar, com recurso a uma palhinha, para uma superfície que foi salpicada com tinta diluída, para que se espalhe e se misturem as cores inicialmente distribuídas pela folha. Este revela-se assim o objetivo último desta atividade, o de se observar as misturas das cores, originando novas cores, bem como o desenvolvimento da motricidade e momentaneamente, o controlo da respiração e da direção apontada pela palhinha.

De acordo com o Ministério da Educação (1997, p.61), o educador deve:

Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução.

Stern (1974), afirma que a criança ao realizar atividade de expressão plástica, nomeadamente a pintura, observa, numa perspetiva crítica o que observa e o que faz, expressando-o e utilizando os materiais que considera necessários para a sua concretização. Este afirma ainda que a expressão plástica é uma forma de linguagem, através da qual a criança exprime aquilo que ocorre no seu psíquico.

O Ministério da Educação (1997), refere que a expressão plástica não é uma área isolada, interligando-se com outras áreas, tais como o conhecimento do mundo e a linguagem, expressão e comunicação oral. Esta última área, é concretizada através da partilha de informações, experiências, desenvolvidas mediante uma diversificação de situações desenvolvidas.

Nestas atividades, todo o material, como folhas de papel, berlindes, palhinhas, algodão, esponja, assim como o espaço devem ser pensados e intencionalmente organizados pelo educador para o efeito pretendido. Desta forma, as cores podem ser selecionados pelas crianças, assim como as combinações a realizar com estas. Relativamente ao acesso aos materiais, estes devem estar em bom estado e acessíveis de serem utilizados pelas crianças para que possam levar a bom fim as suas produções e criações. O educador deve fomentar o cumprimento das regras no que respeita à utilização destes por ser um material coletivo e que necessita de cuidados.

Concluindo, e dado que este tipo de atividades se revela uma forma de livre expressão, onde as crianças elegem o que querem desenhar assim como a forma de o representar e os materiais e cores necessárias para levar a cabo este momento. Desta forma, estes momentos devem ser uma constante no quotidiano das crianças e o educador deve assumir uma postura de respeito, observação atenta, orientação e interação constante com estas, não interferindo nas suas criações. Visto que desenvolvem várias competências como a motricidade fina, a atenção, a concentração, a imaginação e a criatividade das crianças, revela-se importante dar liberdade à criança para que esta crie e recrie a forma como o mundo lhe é apresentado, sem que lhe seja imposto nada.

3.1.10. Relato diário 10

No dia 11 de maio de 2015 e tendo por base a utilização do *power point* exibido (formação do planeta Terra), sugeriu-se a realização das diferentes partes do planeta terra com massa de cores, assim surgiu a necessidade de refletir e fundamentar teoricamente sobre a importância de trabalhar a massa de cores com as crianças, referenciando as suas potencialidades e os benefícios da sua manipulação.

Numa primeira instância, para a realização desta massa são necessários os seguintes utensílios e materiais: uma chávena de farinha de trigo (preferencialmente sem fermento), ½ chávena de sal fino, guache líquido, uma chávena de água, detergente líquido e um alguidar para envolver a massa. No alguidar, adiciona-se a farinha, depois do detergente (um cálice para um quilo de farinha, preferencialmente, sem fermento, para que a conserva seja mais prolongada). Esta junção de ingredientes deve ser elaborada pelo educador momentaneamente que as crianças o observam. Até aqui as crianças podem explorar os seus sentidos sensoriais, através do manuseamento da mesma (frio, quente, áspera, suave...), a visão da transformação dos ingredientes e o produto final. O passo que se segue é a junção do guache líquido (de uma forma progressiva) até se obter a cor do guache desejada e posteriormente o sal. Adiciona-se ao preparado anterior um copo de água para assim diluir a farinha até criar a elasticidade pretendida, envolvendo progressivamente a massa e criando uma consistência homogénea. A massa estará boa e pronta a ser explorada pelas crianças quando não se colar aos dedos/mãos e apenas quando não se partir com facilidade, ou seja, esteja o suficientemente bem envolvida (elasticidade). Esta é uma atividade na qual a criança pode assistir a todos os passos, ou ser realizada com crianças a partir dos dois anos de idade, visto ser uma idade em que estas já perderam a tendência para levar os materiais à boca.

Salientando a Enciclopédia Infantil (1993), na concretização deste tipo de atividades, com um material desconhecido, deve partir-se de uma situação de grande grupo, e passar-se posteriormente para o trabalho individual, onde as crianças realizarão o trabalho de modelagem e de contato com a nova massa.

As Orientações Curriculares (1997) preconizam que, sendo esta prática, uma forma de expressão plástica, tem por base um registo, realizado primeiramente enquanto forma de comunicação mediante uma linguagem não-verbal. E, posteriormente, observada através

das diferentes formas construídas (material em 3D). Através de diferentes materiais para levar a cabo uma atividade de expressão plástica, a criança transpõe para o papel vivências ou situações experienciadas por si.

Tendo em conta que é uma atividade lúdica, pode ser acompanhada com música à medida que as crianças vão adicionando os vários ingredientes. Os registos musicais podem divergir consoante os movimentos realizados para a manipulação da massa ou seja, podem ser mais pausados ou mais ritmados consoante os movimentos que o educador pretenda que as crianças exerçam sobre esta.

Esta massa tem uma “funcionalidade” muito específica, que consiste no desenvolvimento ou aperfeiçoamento da motricidade fina. É também uma massa multifuncional visto que pode ser utilizada para desenvolver uma experiência dramática, para a realização de fantoches, de máscaras, de acessórios de beleza, utensílios da vida prática (pratos, talheres...), visto que, uma vez seca, tem uma durabilidade razoável.

Para a educadora, tanto a massa de cores como plasticinas ou mesmo massa mágica permitem à criança o contacto com texturas, temperaturas, desenvolvendo o seu lado sensorial e motor (motricidade fina) assim como cria oportunidade de desenvolver a criatividade e outros conceitos como noções espaciais, a lateralidade, quantidade, etc.

Concluindo, através desta podem também ser desenvolvidos a sensibilidade das crianças no que concerne ao movimento, cheio, textura e elasticidade. Na eventualidade de estar com uma espessura fina e bem esticada se colocarmos sobre a mão e a mexermos, a massa acompanha os nossos movimentos. Assim sendo, a sua utilização em muito nos remete para a vida prática, tendo a vantagem de poder ser conservada no frigorífico e em película aderente de modo a não estar em contacto com a humidade (sensivelmente 8/10 dias de conservação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa foi abordada e clarificada a importância do lúdico e do brincar no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das crianças do pré-escolar, o qual é merecedor de uma especial atenção dos pais e educadores, pois é através destes momentos que a criança se descobre a si, aos outros e ao mundo que a envolve. A implementação deste tipo de momentos revela-se imprescindível pois é nestes que as crianças experimentam vários sentimentos e emoções, como tristezas, alegrias, angústias, desenvolvem a autoestima assim como promove as vivências pessoais, envolvendo-se num jogo e partilha com o outro. Para além destes, são várias as capacidades desenvolvidas, sobretudo a atenção, a imitação, a memória, a linguagem, a criatividade e uma maior organização mental que lhes permite um melhor desenvolvimento das suas aprendizagens. Pedagogicamente representa uma função importante no incremento de aptidões na aprendizagem em grupo o que favorece a socialização, a integração, o respeito, a solidariedade, a entre-ajuda, o respeito de camaradagem, a unidade, a responsabilidade e outros valores que permitem o crescimento harmonioso equilibrado.

Neste sentido, as brincadeiras esboçam-se como um importante contributo para o incremento do seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, linguístico e emocional.

Assim sendo, revela-se fulcral conhecer as características de cada criança para saber quais são as potencialidades que estas necessitam de desenvolver ou aperfeiçoar num dado momento do seu desenvolvimento, de forma a não causar um desequilíbrio a nível da estruturação cognitiva das mesmas. Com este trabalho e no sentido de dar resposta às questões de intervenção levantadas num momento inicial da pesquisa, pretendia-se que as crianças fossem estimuladas para o processo ensino-aprendizagem, mediante o recurso a atividades lúdicas diversificadas e apelativas, esboçando-se numa prática pedagógica significativa, o que se veio a revelar.

Em alguns momentos lúdicos foram realizadas intervenções pontuais, onde lhes foram dadas indicações construtivas e exemplos positivos que, mesmo de forma indireta e sem imposição do adulto, possibilitou a espontaneidade, a criatividade e a imaginação que a criança entrega num jogo ou brincadeira. O ambiente educativo deve assim ser um espaço estimulante, onde são salientadas as relações afetivas entre o educador e a criança. Este acompanhamento atento e responsável do adulto, estimula a descoberta, a

curiosidade e o desejo em saber mais. O estabelecimento deste espaço promoverá, por si só uma base sólida onde a crianças cresce num ambiente saudável e pedagogicamente didático.

Considero que a atuação do educador deve assim ser continua, eficaz e segura para que essa segurança e confiança seja transmitida às crianças e para que estas apreendam o que lhes foi transmitido. Para que a prática não seja de certa forma repetida realizei, de forma informal, várias conversas com a educadora e com a minha colega de curso de forma a diversificar e enriquecer a minha prática pedagógica. Junto das crianças também foram realizados comentários relativamente aos aspetos positivos e menos positivos das atividades implementadas.

Paulo Freire (1996, pp. 21) menciona: “ a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.”

Sinto que fui evoluindo ao longo do tempo em que estive com as crianças pois fui conhecendo melhor cada uma, os seus gostos, os seus interesses e a sua história, assim como fui tendo uma noção mais concreta das mesmas enquanto grupo, o que me permitiu agir consoante as suas necessidades. Por seu turno, cada uma a seu ritmo, e de uma forma geral registaram uma evolução positiva em termos de maturidade, de conquista de certas habilidades e desenvolvimento de capacidades diárias que fez com que me motivasse e como tal exigisse mais delas.

Assim considero que um bom educador não é assim tão fácil como parece, é necessária dedicação, entrega, tempo, calma, métodos de trabalho, organização, confiança, segurança, vontade e desejo de aprender mais e mais, facto que vim a confirmar durante a prática pedagógica.

ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão diferença no mundo. As suas lições de vida marcam para todos os solos conscientes e inconscientes dos seus alunos. O tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor fascinante nunca serão destruídas.
(Cury, 2004, p.74)

O estágio veio ajudar a ver a realidade de um jardim-escola e através deste consegui a obtenção de respostas a situações e as dificuldades, por vezes sentidas, e que as reflexões feitas ao longo do estágio vieram clarificar.

É muito importante que o educador seja sempre um marco na vida de uma criança, para que estes cresçam de forma saudável e feliz, pois as crianças são o nosso futuro!

Após a realização desta pesquisa, considera-se pertinente o aprofundamento deste tema, de forma a melhorar a investigação realizada até então. Uma vez que se pretende constatar as potencialidades e o impacto das atividades lúdicas nas crianças, considero pertinente saber qual a opinião das crianças quanto à implementação desta prática, ou seja, se aprendem melhor certos conteúdos por meio de jogos e brincadeiras.

Uma outra linha de pesquisa emergente seria qual a perceção dos educadores sobre a realização de atividades de cariz lúdico.

Espera-se que esta pesquisa sirva também como instrumento útil e incrementador de capacidades reflexivas dos educadores sobre a prática, promovendo assim a diversidade de atividades realizadas. Esperamos que através desta investigação, futuros educadores se questionem sobre as suas convicções e motivações, tomando consciência da influência que o seu trabalho tem na vida das crianças.

O recurso a situações lúdicas revela-se assim um forte mecanismo pedagógico que promove o processo de ensino e aprendizagem das crianças uma vez que as estimula e motiva. Cabe assim ao professor conduzir a sua prática de ensino teórico associando-a a atividades desta natureza. Uma vez que a sua diversidade e apelatividade, repercute-se nas crianças como uma maior disponibilidade para a aprendizagem, e desta forma têm um maior impacto e significado na aprendizagem destas.

Referências Bibliográficas

- Barreto, S. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Recuperado em março 5, 2016. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>.
- Bittencourt, R. (2010). O lúdico para questionar. *Revista Filosofia*, 117, 1-4. Recuperado em abril 10, 2016. Disponível em: <http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/82/artigo290759-1.asp>
- Bogdan, B., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M.P. (1987), *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*.(pp. 22-84). Porto: Edições do Jornal de Psicologia.
- Coelho, A. (1994), *Jogos e Rimas Infantis*. Lisboa: Edições Asa.
- Correia, S. (2011). *Arte e Educação: O papel das Equipas Criativas na Mediação Cultural*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Costa, C.N. (2013). *Formação de turmas: homogêneas ou heterogêneas?*. Universidade do Porto. Relatório de Estágio Profissional. Porto.
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores Fascinantes*. Portugal: Editora Pergaminho.
- Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto. Perfil do Educador. Diário da República.

- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, C. (2011). *A importância do contar Histórias no Jardim-de-infância*. (Dissertação de mestrado publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Dias, E. (2013). A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*.7 (1). 2-15. Recuperado em abril 12, 2016. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>
- Dicionário da Língua portuguesa (2001) Editora: Porto Editora.
- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (s.d.). *Guia de Actividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.
- Enciclopédia de Educação Infantil (1993). *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: Expressão Plástica*. (Volume V). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Felgueiras, B. (2008). *O Livro das Brincadeiras*. Lisboa: Arte Plural Edições.
- Francine Ferland. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. ALTRISAGGI.
- Girardello, G. (2011). *Imaginação: arte e ciência na infância*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Gordon, Edwin E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grosso, A. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – A Relevância da Interação Adulto-Criança no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento*. Departamento de pedagogia e educação. Relatório de estágio. Universidade de Évora.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Brasil: Editora Perspetiva.

- Jesus, S. (1996). *A Motivação Para a Profissão Docente*. Coleção da Educação e Desenvolvimento Humano Nº14. Aveiro: Estante Editora.
- Kishimoto, T. (2007). *Jogo e Educação Infantil*. Editora: Pioneira
- Martins, A.I. (2011). *A motivação no sucesso educativo: dinâmicas em contexto pré-escolar e 1º ciclo*. Universidade dos Açores. Relatório de estágio. Ponta Delgada.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da educação – Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, A. (2005) *História da Educação*. Editora: Porto Editora.
- Monteiro C. & Delgado, A. (2014). *Crianças, Brincar, Cultura da Infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância*. Brasil: Saber & Educar, 19, 108-111.
- Neto, C. (s.d). *A criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação*. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- Novo, R.(2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Instituto de Estudos da Criança- Área de especialização de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Osterrieth, Paul (1987). *Introdução à psicologia da criança: o desenvolvimento da realidade exterior*. São Paulo: Editora Nacional.
- Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora Macgraw – Hill de Portugal LDA.
- Passos, M. (2011). *A interação em educação de infância – Uma construção colaborativa do conhecimento*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Relatório de Estágio para obtenção de Mestrado.
- Peterson, R. & Collins, V.F (1986). *Manual de Piaget para Professores e Pais*. (pp.15-95). Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Pessanha, A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Pinto, M. (2002). *Televisão, Família e Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pinto, S. & Sarmiento, T. (2005). (Re) pensar a interação escola-família. *Revista portuguesa de educação*, vol.18, nº1, p.53-70. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, L.F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Relatório de Estágio. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Rolin, A., Guerra, S. & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades, Fortaleza*, 23, 176-180.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Barcarena: Editorial Presença.
- Serra, M. (1999). *Jogos Tradicionais ao serão e na taberna*. Editora: Colibri.
- Solé, M. (1980). *O Jogo Infantil*. Lisboa: Instituto de apoio à criança.
- Sousa, Maria do Rosário (2000). *Metodologias do ensino da música para crianças*. Gaia: Gailivro.
- Spodek, B. & Olivia N. (1998.) *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (2005) *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Editora: Almedina.
- Torga, M. (2011) Miguel Torga diário. (Volumes IX a XII). Alfragide: D. Quixote.
- UNICEF (1959). *Declaração Universal dos Direitos das crianças*. Recuperado em março 5, 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da mente*. Editora: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1980). *Psicologia e Educação de Infância*. Editora: Editorial Estampa.
- Zabalda, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

